



Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
Facultade de Ciencias da Educación
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tese de Doutoramento

Educação e Pensamento Crítico:

Busca de indicadores de análise e de significado atual

Autora: Sílvia Raquel da Silva Leite Pereira

Santiago de Compostela, 2015





Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
Facultade de Ciencias da Educación
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tese de Doutoramento

Educación e Pensamento Crítico:

Busca de indicadores de análise e de significado actual

Asd.

Autora: Sílvia Raquel da Silva Leite Pereira

Director: Professor Doutor José Manuel Touriñán López

Santiago de Compostela, 2015



AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE

Don **José Manuel Touriñán López**, Profesor Catedrático do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela, como Director/a/es/as da Tese de Doutoramento titulada:

Educação e Pensamento Crítico: busca de indicadores de análise e de significado atual

Presentada por Dña. **Sílvia Raquel da Silva Leite Pereira**, Alumna do Programa de Doutoramento em Teoría e Historia da Educación,

Autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Director da mesma non incurre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

Asdo.





Aos meus Pais,
por me terem ensinado que *o saber não ocupa lugar*



AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não seria possível sem o apoio de todos aqueles que, direta ou indiretamente, marcaram o meu percurso e me ajudaram a encontrar o meu caminho.

Ao Professor Doutor José Manuel Touriñán López, orientador desta tese, agradeço a disponibilidade, a partilha, as palavras sábias, os conselhos, os desafios. Agradeço a confiança que depositou em mim e neste projeto. Sei que, em cada reunião, em cada e-mail, em cada palavra de inspiração e ânimo, cresci mais um pouco. Será sempre um modelo a seguir. Muito obrigada por tudo.

À Professora Doutora Fátima Barbosa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, minha orientadora no Mestrado em Educação de Adultos, agradeço o incentivo para continuar a crescer. As suas palavras e os seus conselhos nunca foram esquecidos e estarão sempre presentes na construção do meu projeto de vida.

Agradeço à minha família, por acreditar em mim e por apoiar sempre o meu crescimento pessoal e profissional. À Mafalda, minha irmã, repito agora o que sempre ouvi e tanto me marcou: o saber não ocupa lugar. Que esta tese seja para ti uma prova de que a motivação e a perseverança nos fazem voar mais alto.

À Ângela, a irmã que a vida me ofereceu há mais de vinte anos. Uma amizade como esta não se expressa em palavras. Afirma-se e reforça-se todos os dias, em cada conquista, em cada dificuldade, em cada olhar. Obrigada por fazeres parte de mim.

Por fim, um agradecimento profundo ao Miguel, meu marido. Por tudo. Por entenderes sempre as minhas prioridades e por as tornares nossas. Por todos os momentos que nos roubei, sem nunca ouvir uma queixa, um desabafo, uma lamúria. Por estares sempre do meu lado, neste e em todos os meus projetos. Obrigada por teres esperado por mim. Por nós.



RESUMO

A compreensão da relação entre educação e pensamento crítico sempre foi alvo de debate e investigação. Na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre esta relação, partimos da visão particular da pedagogia crítica com o intuito de identificar indicadores de análise de pensamento crítico com significado atual. Neste sentido, desenvolvemos a análise de dois princípios enfatizados pela pedagogia crítica que consideramos pertinentes na atualidade: educar é formar adultos e educar é formar para o desenvolvimento cívico. Considerando que o desenvolvimento de pensamento crítico proposto por esta corrente está fortemente vinculado à relação sociedade-poder-educação, procuramos progredir no sentido de encontrar o significado atual de uma educação crítica. Educar criticamente é formar indivíduos responsáveis e conscientes da sua condição. Assim, é nossa intenção desenvolver as capacidades e disposições básicas, vinculadas à atividade comum interna, para que cada um se possa tornar ator e autor do seu projeto de vida. Tal implica conhecer o caráter e o sentido da educação que derivam da sua complexidade objetiva e de uma orientação formativa temporal concreta.

PALAVRAS-CHAVE:

Pensamento crítico, pedagogia crítica, educação de adultos, desenvolvimento cívico, sentido da educação

RESUMO

A comprensión da relación entre educación e pensamento crítico sempre foi obxecto de debate e investigación. No intento de afondar no coñecemento sobre esta relación, partimos da visión particular da pedagogía crítica coa finalidade de identificar indicadores da análise de pensamento crítico con significado actual. Neste sentido, desenvolvemos a análise de dous principios enfatizados pola pedagogía crítica que consideramos pertinentes na actualidade: educar é formar adultos e educar é formar para o desenvolvemento cívico. Considerando que o desenvolvemento de pensamento crítico proposto por esta corrente está fortemente vinculado á relación sociedade-poder-educación, procuramos avanzar no sentido de encontrar o significado actual dunha educación crítica. Educar criticamente é formar individuos responsables e conscientes da súa condición. Así, procuramos desenvolver as capacidades e disposicións básicas, vinculadas á actividade común interna, para que cada quen poida tornarse actor e autor do seu proxecto de vida. Tal implica coñecer o carácter e o sentido da educación que derivan da súa complexidade obxectual e dunha orientación formativa temporal concreta.

PALABRAS CHAVE

Pensamento crítico, pedagogía crítica, educación de adultos, desenvolvemento cívico, sentido da educación.

RESUMEN

Comprender la relación entre la educación y el pensamiento crítico ha sido siempre objeto de debate e investigación. Intentando profundizar el conocimiento sobre esta relación, partimos de la visión particular de la pedagogía crítica con el fin de identificar los indicadores de análisis del pensamiento crítico con significado actual. En este sentido, hemos desarrollado el análisis de dos principios destacados por la pedagogía crítica que consideramos relevantes en la actualidad: educar es formar adultos y educar es formar para el desarrollo cívico. Considerando que el desarrollo del pensamiento crítico propuesto por esta corriente está fuertemente ligado a la relación entre sociedad-poder-educación, buscamos avanzar en la búsqueda del significado actual de una educación crítica. Educar críticamente es formar individuos responsables y conscientes de su condición. Así que tratamos de desarrollar las habilidades y disposiciones fundamentales vinculadas a la actividad común interna, para que cada uno se pueda convertir en actor y autor de su proyecto de vida. Esto implica conocer el carácter y el sentido de la educación que derivan de su complejidad objetual y de una orientación formativa temporal concreta.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, pedagogía crítica, educación de adultos, desarrollo cívico, sentido de la educación.

ABSTRACT

Understanding the relation between education and critical thinking has always been a concern. In an attempt to deepen the knowledge about it, we start from the particular view of critical pedagogy in order to identify critical thinking analysis indicators with current meaning.

In this sense, we have developed the analysis of two principles emphasized by critical pedagogy that we consider relevant today: to educate is to form adults and to promote civic development. Taking into consideration that the development of critical thinking proposed by critical pedagogy is strongly linked to the connection society-power-education, we seek to make progress towards finding the current meaning of a critical education.

To educate critically is to form responsible individuals that are aware of their condition. With this in mind, we try to develop the capacities and basic dispositions connected to the internal common activity, so that each individual can become both actor and author of his/her life project. That implies to know the character and sense of education that derive from its own complexity and from a specific time formation guidance.

KEYWORDS

Critical thinking, critical pedagogy, adult education, civic development, education meaning

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CCE - Comissão das Comunidades Europeias

CERI - *Centre for Educational Research and Innovation*

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

IPCA - Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

MO - *Modus operandi*

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - (acrónimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I - A PEDAGOGIA CRÍTICA	5
1.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	6
1.2. PEDAGOGIA(S) CRÍTICA(S): EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	6
1.3. AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS DA PEDAGOGIA CRÍTICA	11
1.3.1. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt	12
1.3.2. Paulo Freire (1921-1997).....	19
1.3.3. Gramsci e Foucault	21
1.3.4. Educadores do século XX.....	22
1.4. A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE SOCIEDADE E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	24
1.4.1. O conhecimento como construção social	26
1.4.2. Os conceitos de hegemonia, ideologia e cultura	28
1.4.3. A escola na sombra do neoliberalismo e do neoconservadorismo	31
1.4.4. A crítica à educação tradicional e à vigência da racionalidade instrumental	35
1.4.4.1. Educação bancária versus educação libertadora	35
1.4.4.2. A crítica à vigência da racionalidade instrumental	39
1.4.4.2.1. A escola como instituição	39
1.4.4.2.2. As formas de conhecimento	41
1.4.4.2.3. O papel do(a) professor(a)	42
1.5. AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA CRÍTICA: DA CRÍTICA À POSSIBILIDADE.....	44
1.5.1. A escola como esfera pública democrática	44
1.5.2. O currículo como uma forma de política cultural.....	51
1.5.2.1. O currículo deve abrir-se à (re)leitura crítica.....	53
1.5.2.2. O currículo deve ser contextual	54
1.5.2.3. O currículo deve dar “voz” ao saber de experiência feito	54
1.5.3. O papel do professor: de técnico a intelectual transformador	56
1.5.3.1. Os professores como intelectuais transformadores	57
1.5.4. Da Resistência à Utopia.....	60
1.5.4.1. Resistência	61
1.5.4.2. Utopia	65
1.5.5. O Pensamento Crítico da Pedagogia Crítica: por um conceito abrangente..	69
1.6. A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA DA EDUCAÇÃO	75
1.6.1. A educação como objeto de conhecimento: o modelo de crescimento por inovação.....	76
1.6.2. A Pedagogia Crítica como conhecimento subordinado.....	79
1.7. A PEDAGOGIA CRÍTICA SOB UM OLHAR CRÍTICO: AS SUAS LIMITAÇÕES E A IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES COM SIGNIFICADO ATUAL.....	80
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO COMO FORMADORA DE ADULTOS.....	85
2.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: FAZ SENTIDO FALAR EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS?.....	86
2.2. A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO SUBSISTEMA EDUCATIVO: DA CRISE DA ESCOLA À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	89

2.2.1. A crise da escola	90
2.2.2. A globalização.....	91
2.2.3. Teorias da educação de adultos: Freire e Mezirow	93
2.2.3.1. Freire: o Homem como ser inconcluso e a ânsia de se tornar “mais”	93
2.2.3.2. Mezirow e a teoria transformativa da educação de adultos	97
2.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NUMA PERSPETIVA INTERNACIONAL: ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISCURSOS EDUCATIVOS	106
2.3.1. O papel da UNESCO.....	107
2.3.1.1. As CONFINTEA.....	108
2.3.1.1.1. As primeiras CONFINTEA e a Reunião de Nairobi	108
2.3.1.1.2. As duas últimas CONFINTEA: um ponto de viragem na ação da UNESCO.....	110
2.3.1.2. O ideal de educação permanente e a cidade educativa	112
2.3.2. A OCDE e a bandeira da educação recorrente	121
2.3.3. O discurso educativo da União Europeia: rumo à aprendizagem ao longo da vida	126
2.3.3.1. O Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e pistas para entrar no séc. XXI (1993).....	126
2.3.3.2. O Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva (1995)	127
2.3.3.3. O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000).....	129
2.3.3.4. Educação e Formação de adultos: nunca é tarde para aprender (2006)	130
2.4. DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM RETROCESSO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	132
2.4.1. Rutura ou continuidade?	132
2.4.2. A Aprendizagem ao Longo da Vida: uma análise crítica	134
2.4.3. O futuro da Educação de Adultos.....	142

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CÍVICO

3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	150
3.2. A COMPLEXIDADE CULTURAL ATUAL.....	151
3.2.1. A globalização.....	151
3.2.1.1. Globalização: novidade ou repetição?.....	153
3.2.1.2. Dimensões e características	154
3.2.1.3. Globalização: hegemonia ou contra-hegemonia?	160
3.2.2. Os fluxos migratórios	161
3.3. O CONCEITO DE CIDADANIA.....	166
3.3.1. Breve resenha histórica do conceito de cidadão	167
3.3.2. Cidadania, educação e cultura	168
3.3.2.1. Liberalismo e comunitarismo: a possibilidade de um diálogo.....	169
3.3.2.2. Cosmopolitismo	171
3.4. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO.....	173
3.5. O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE	176
3.5.1. Identidade, diversidade e diferença: modelos e cenários de relação cultural	179
3.5.1.1. Modelo assimilacionista	180
3.5.1.2. Modelo multicultural	181
3.5.1.3. Modelo intercultural	182

3.5.2. A educação intercultural.....	185
3.5.3. A resposta intercultural: possibilidade ou obrigatoriedade? Do sentido pedagógico ao sentido filosófico.....	187
3.6. A FORMAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA: QUALIFICAÇÃO E ESPECIFICAÇÃO.....	188
3.7. A EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE PARTILHADA.....	190
3.7.1. O papel da família	191
3.7.2. O papel da escola	197
3.7.3. O papel da sociedade civil	199
3.8. OS DIREITOS HUMANOS COMO GUIÃO EMANCIPATÓRIO	202
3.8.1. Breve resenha histórica	203
3.8.2. Os direitos humanos em debate	206
3.8.2.1. Tese universalista	206
3.8.2.2. Tese relativista	207
3.8.2.3. Perspetiva conciliadora.....	208
3.8.3. Os direitos humanos como discurso hegemónico ou contra-hegemónico....	209
3.9. O DESENVOLVIMENTO CÍVICO COMO DIREITO DE TERCEIRA E QUARTA GERAÇÃO: DO DESENVOLVIMENTO CÍVICO ENTRE FRONTEIRAS AO DESENVOLVIMENTO CÍVICO PLANETÁRIO.....	213

CAPÍTULO IV - O SENTIDO DA EDUCAÇÃO..... 219

4.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: DE ONDE EMERGE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO?.....	220
4.2. A CRISE PERMANENTE DA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO	221
4.3. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO: O IMPERATIVO CRÍTICO DE IR ALÉM DOS TERMOS	227
4.4. O SIGNIFICADO REAL DE EDUCAÇÃO COMO CONFLUÊNCIA DE CARÁTER E SENTIDO	237
4.4.1. A complexidade objetual e o carácter da educação	238
4.4.1.1. Primeira condição - Carácter axiológico (relação valor-eleição)	239
4.4.1.2. Segunda condição - Carácter pessoal (relação valor-obrigação) e carácter patrimonial (relação valor-decisão).....	240
4.4.1.2.1. Carácter pessoal (relação valor-obrigação).....	241
4.4.1.2.2. Carácter patrimonial (relação valor-decisão).....	241
4.4.1.3. Terceira condição - Carácter integral (relação valor-sentimento), carácter gnosiológico (relação valor-pensamento) e carácter espiritual (relação valor- criação)	242
4.4.1.3.1. Carácter integral (relação valor - sentimento)	243
4.4.1.3.2. Carácter gnosiológico (relação valor-pensamento).....	244
4.4.1.3.3. Carácter espiritual (relação valor-criação).....	245
4.4.2. O sentido da educação e a orientação formativa temporal.....	246
4.4.2.1. Sentido da educação – qualificação conceptual de espaço	247
4.4.2.2. Sentido da educação – qualificação conceptual de tempo.....	247
4.4.2.3. Sentido da educação – qualificação conceptual de género.....	248
4.4.2.4. Sentido da educação – qualificação conceptual de diferença específica.....	248
4.4.3. A orientação formativa temporal e o sentido da educação atual.....	249
4.4.3.1. Sentido glocal.....	249
4.4.3.2. Sentido permanente	251
4.4.3.3. Sentido de convivência cultural	253
4.4.3.4. Sentido de formação geral, vocacional ou profissional.....	254

4.5. TERÁ A EDUCAÇÃO SÓ UM SENTIDO? A PRECEDÊNCIA INCONTORNÁVEL DO SENTIDO PEDAGÓGICO SOBRE O SENTIDO FILOSÓFICO	256
CONCLUSÕES FINAIS.....	263
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
RESUMO EM CASTELHANO	285



INTRODUÇÃO GERAL

Esta dissertação enquadra-se nos requisitos exigidos para o Doutoramento em Teoria e História da Educação do Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Santiago de Compostela.

A temática abordada centra-se na relação entre educação e pensamento crítico, com o intuito de definir indicadores de análise e de significado atual. Para tal, tomamos como ponto de partida a visão particular da pedagogia crítica e é nesta corrente de pensamento sobre educação que reside a principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho. Tendo por base da formação académica uma licenciatura em Inglês e Alemão (ensino de), direcionada para os níveis básico e secundário, iniciámos, em 2003, funções de docência do ensino superior no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (doravante IPCA), cuja população académica é composta por cerca de 50% de alunos do regime pós-laboral. Desde logo, o desafio motivou-nos a procurar formação direcionada para este tipo específico de público, levando-nos ao Mestrado em Educação de Adultos da Universidade do Minho, ainda no mesmo ano. Terá sido este o contexto que marcou o nosso primeiro encontro com a pedagogia crítica.

O que sempre nos atraiu na pedagogia crítica é a sua ênfase na necessidade de desenvolver a consciência crítica através da educação, para que a mesma possa ser usada como instrumento de transformação individual e social. Daqui emergiu a vontade de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre educação e pensamento crítico e a preferência pelo Doutoramento em Teoria e História da Educação da Universidade de Santiago de Compostela.

A relação entre educação e pensamento crítico sempre foi alvo de preocupação e debate. Nesta perspetiva, cada corrente de pensamento sobre educação procura contribuir para desvelar a melhor forma de vincular educação e pensamento crítico a partir de uma visão própria. No caso da pedagogia crítica, que enquadrámos na corrente subordinada do conhecimento da educação, a visão parte da análise específica da sociologia da educação e da filosofia da educação.

Considerando a temática que selecionamos, assumimos como questão de partida para nortear este trabalho a seguinte:

O que significa, na atualidade, educar criticamente?

Procurando responder a esta questão, orientamos este trabalho através da definição de dois objetivos principais:

- Desenvolver o conhecimento sobre as aportações da pedagogia crítica na atualidade no que concerne à relação entre educação e pensamento crítico;
- Averiguar a existência de conhecimento da educação na atualidade que estabeleça a relação entre educação e pensamento crítico a partir de um modelo de análise próprio.

Com estes objetivos em mente, estruturamos esta dissertação em torno de quatro capítulos.

O capítulo I, no âmbito do primeiro objetivo, versa sobre a pedagogia crítica e procura fornecer um enquadramento que permita uma compreensão global da corrente e a sua contribuição para uma educação crítica. Para tal, abordamos as suas características fundamentais, as principais influências, a análise que desenvolve face ao contexto educativo atual e as suas propostas. Para além deste trajeto de caracterização, enquadrámo-la na teoria da educação e apontamos as suas limitações à luz do conhecimento da educação atual. Ainda dentro da esfera do primeiro objetivo que definimos, dedicamos os capítulos II e III à análise de dois princípios enfatizados pela pedagogia crítica que continuam a revestir-se de extrema importância no contexto atual: educar é formar adultos e educar é promover o desenvolvimento cívico. Nesse sentido, o capítulo II é consagrado à educação enquanto formadora de adultos. De facto, um dos princípios mais enfatizados pela pedagogia crítica é o de que o Homem é um ser inacabado, em permanente transformação. Defende que educar é formar adultos, ou seja, é desenvolver um processo permanente através do qual o educando se possa converter em ator e autor do seu próprio projeto de vida e consciente da sua condição. Um dos grandes marcos educativos do século XX foi o reconhecimento de que o adulto é não só *produto* mas também *sujeito* da educação e que esta vai muito além do tempo e espaço escolares. Desenvolvemos a temática da educação enquanto formadora de adultos em torno de três eixos fundamentais: (i) a afirmação da educação de adultos como subsistema educativo; (ii) a educação de adultos numa perspetiva internacional e (iii) o retrocesso inerente à passagem do paradigma da educação ao longo da vida à aprendizagem ao longo da vida.

O capítulo III incide sobre a relação entre educação e desenvolvimento cívico. É bastante notória, na pedagogia crítica, a noção de que a educação deve contribuir para uma convivência democrática, pelo que os seus ideais aludem constantemente à importância da educação para o desenvolvimento de uma cidadania crítica. Considerando a crescente complexidade cultural da sociedade hodierna e a necessidade de formar para a

convivência, dedicamos este capítulo a esta temática, debatendo oito pontos que consideramos fundamentais: a complexidade cultural atual, o conceito de cidadania, a dimensão axiológica da educação, o desafio da interculturalidade, a formação para a convivência, a educação como responsabilidade partilhada, os direitos humanos como guia emancipatório e o desenvolvimento cívico à dimensão planetária.

O capítulo IV versa sobre o sentido da educação e visa dar cumprimento ao segundo objetivo traçado. Na sequência das limitações da pedagogia crítica que identificamos no final do capítulo I, sentimos a necessidade de ir mais além dela para compreender a relação entre educação e pensamento crítico. Nesse sentido, procuramos o sentido da educação, partindo do significado intrínseco da pedagogia. Nesta fase do trabalho, tomamos como fio condutor a obra do Professor Doutor Touriñán López, particularmente a dos últimos anos, na definição do significado real de educação. Procura-se, desta forma, complementar as aportações veiculadas pela pedagogia crítica, enquanto corrente subordinada do conhecimento da educação, através dos contributos mais atuais da pedagogia enquanto disciplina autónoma do conhecimento da educação. Procuramos, assim, conjugar tradição e inovação no que diz respeito à relação educação-pensamento crítico. O capítulo está estruturado em torno de quatro ideias fundamentais: a crise permanente da educação; o imperativo crítico de ir além dos termos; o significado real de educação como confluência de caráter e sentido; e a precedência incontornável do sentido pedagógico sobre o sentido filosófico.

No final desta dissertação, apresentamos as conclusões finais através das quais expomos as principais aportações teóricas desta dissertação.

No que concerne à metodologia de investigação, infere-se, pela estrutura que já apresentámos, que esta dissertação se enquadra num modelo de trabalho teórico, cujo objetivo é orientado não para uma simples descrição mas, sobretudo, para uma recriação, cuja objetividade se procura atingir através de contraste, coerência lógica e adequação da interpretação ou descodificação progressiva do sentido às exigências da complexidade do contexto de cada problema. Considerando que as teorias são mensuráveis, contrastáveis e refutáveis, procuramos progredir através de construções progressivas parciais. Neste sentido, podemos identificar ao longo do trabalho inerente a esta dissertação quatro momentos básicos na construção progressiva:

1º Momento - Definição do modelo teórico-conceptual. Partimos da visão particular da pedagogia crítica com a intenção de encontrar indicadores de análise que nos permitam analisar a relação entre educação e pensamento crítico na atualidade.

2º Momento - Possibilidade de elaboração de regras e normas. Identificamos limitações na pedagogia crítica, nomeadamente no que respeita à necessidade de atender à complexidade objetual da educação. Reconhecemos alguns princípios com significado atual que procuramos aprofundar, mas assumimos a necessidade de complementaridade.

3º Momento – Contraste. Dadas as limitações identificadas, procuramos a justificação da relação entre educação e pensamento crítico, a partir da validade lógica de um modelo de análise próprio e ajustado à complexidade objetual da educação.

4º Momento – Reconceptualização teórica. O conhecimento atual da educação permite-nos ir mais além da pedagogia crítica e estabelecer a relação entre educação e pensamento crítico a partir da sua própria complexidade. As aportações de modelos teóricos extrínsecos à pedagogia podem atribuir-lhe um sentido complementar, mas nunca lhe podem preceder.

São necessárias algumas palavras finais para a clarificação de certos procedimentos de ordem técnica. É de salientar que, e por se encontrar em vigor, esta dissertação foi redigida seguindo as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Por uma questão de coerência e por considerarmos que em nada afeta o raciocínio dos vários autores aqui referenciados, optámos por aplicar essas mesmas regras também às citações. Ainda relativamente a estas, e sempre que as palavras dos autores se encontravam em língua estrangeira, decidimos apresentar as nossas próprias traduções, pelas quais assumimos total responsabilidade. Registámos, em nota de rodapé, cada uma destas situações, bem como a referência a itálicos e/ou sublinhados originais.



CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA CRÍTICA

1.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste primeiro capítulo, procuramos compreender as configurações e significado(s) de um movimento educacional que se pode denominar genericamente por pedagogia crítica. Na demanda pelo(s) seu(s) significado(s) atual(-is), estruturámos este capítulo em torno de seis enfoques que consideramos essenciais para a compreensão da evolução e significado da pedagogia crítica: a) definição e características gerais; b) as suas principais influências; c) a sua análise crítica ao contexto educativo atual; d) as suas propostas; e) o seu enquadramento na teoria da educação; e f) análise das suas limitações e identificação de indicadores com significado atual. Ao optarmos por percorrer este trajeto, através desta estrutura conceptual, procuramos responder a seis questões, que nos parecem essenciais para a compreensão de qualquer movimento ou corrente de pensamento educacional, a saber:

1. Em que consiste e quais as principais características globais que permitem a sua identificação na literatura educacional?

2. Quais as suas principais influências e de que forma estas contribuíram para a sua evolução?

3. Que diagnóstico faz do contexto educativo atual?

4. Face ao diagnóstico traçado, que propostas apresenta?

5. Como se enquadra o movimento na teoria da educação e de que forma contribui para a construção de conhecimento sobre educação?

6. À luz do conhecimento da educação atual, quais as suas limitações?

Procuramos, através da resposta a estas questões, fornecer um enquadramento que permita uma compreensão global da pedagogia crítica e a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica.

1.2. PEDAGOGIA(S) CRÍTICA(S): EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

Descrever numa só frase o que implica a expressão *pedagogia crítica* não é, de todo, uma tarefa fácil. De facto, o termo engloba um número tão vasto de influências e contribuições que torna praticamente impossível descrevê-lo de uma forma sucinta e completa.

Barry Kanpol, por exemplo, define pedagogia crítica como:

...os meios e métodos que avaliam e tentam alterar as estruturas das escolas que permitem desigualdades. A pedagogia crítica é um instrumento político-cultural que leva a sério as diferenças humanas, particularmente quando se referem a raça, classe e género. No seu sentido mais radical, a pedagogia crítica procura desoprimir os oprimidos e unir as pessoas numa linguagem comum de crítica, luta e esperança para acabar com as várias formas de sofrimento humano. (...) A pedagogia crítica incorpora uma visão moral de justiça e decência humanas como visão comum. Por fim, a pedagogia crítica refere-se também à forma como as crenças e fé do indivíduo são incorporadas na educação escolar. (Kanpol, 1994:27)¹

Joan Wink, por seu lado, caracteriza a pedagogia crítica como um processo que requiere paciência e coragem, já que exige um olhar crítico sobre práticas, crenças e comportamentos que por vezes são aceites sem se considerar as relações de poder a eles inerentes:

A pedagogia crítica é um processo de aprendizagem e reaprendizagem. Implica uma reexaminação, por vezes dolorosa, de práticas antigas e crenças estabelecidas das instituições educativas. A pedagogia crítica faz com que nos questionemos sobre igualdade e justiça. Algumas das desigualdades são subtis e encobertas. O processo requer coragem e paciência. A coragem promove a mudança e a democracia dá a todos igual acesso ao poder. (...) A pedagogia crítica é um processo que permite que professores e alunos se juntem na formulação de questões fundamentais sobre conhecimento, justiça e igualdade na sua própria sala de aula, escola, família e comunidade. (Wink, 1997:60)²

Leistyna e Woodrum (1996) contribuem igualmente para a definição desta corrente de pensamento e alertam para o facto desta ter sido muitas vezes ignorada nos meios académicos. Segundo os autores, isto contribuiu para que a educação não cumpra atualmente o seu potencial democrático, para o qual a pedagogia crítica poderá apontar pistas fundamentais:

A pedagogia crítica (...) desafia-nos a reconhecer, empreender e criticar (bem como transformar) quaisquer práticas sociais e estruturas institucionais não democráticas que produzem e sustentam desigualdades bem como identidades e relações sociais opressivas. Se por um lado este tipo de trabalho tem exercido influência no âmbito das ciências sociais, a sua vasta literatura e história têm sido dispensadas das escolas de educação como sendo demasiado ideológicas e opacas ou oferecerem soluções simplistas. Como resultado, os programas de formação de professores, bem como a investigação educacional e as práticas de sala de aula são maioritariamente desprovidas do diálogo, perceções e contribuições que tais perspetivas oferecem. (Leistyna & Woodrum, 1996:2)³

Estes exemplos de definições apontam já para muitos dos fundamentos essenciais da pedagogia crítica. Genericamente, podemos afirmar que a pedagogia crítica é uma filosofia educacional que procura a transformação individual e social, no sentido de contribuir para

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

uma sociedade mais justa e melhor para todos. Na sua base, está a preocupação em transformar as relações de poder dominadoras que conduzem à opressão humana numa variedade de domínios (Kincheloe, 2008:45). A pedagogia crítica preocupa-se essencialmente com o desenvolvimento da consciência crítica de forma a desvelar as relações assimétricas de poder que vigoram na sociedade e se repercutem no ambiente educativo. O principal objetivo será, então, o de propiciar condições para que todos os envolvidos num processo educativo possam identificar situações de desigualdade e opressão e lutar contra elas na construção de um mundo melhor. Tal implica a afirmação da conceção do educando enquanto sujeito do seu próprio conhecimento e a visão da escola como esfera pública democrática, onde os valores da democracia possam ser praticados. Implica também a afirmação da educação enquanto processo político e a análise da forma como as instituições educativas contribuem para a manutenção ou superação de situações de desigualdade de qualquer género, nomeadamente através da análise da relação entre poder e conhecimento.

Particularmente influenciada pela Escola de Frankfurt e pela obra de Paulo Freire, outros movimentos como o pós-modernismo, o feminismo, o pós-colonialismo, os estudos culturais, entre outros, têm contribuído para a expansão e crescimento desta corrente de pensamento. Não será de estranhar, portanto, que outras definições como pedagogia radical, pedagogia transformativa, pedagogia de fronteira, pedagogia de possibilidade, pedagogia revolucionária, entre outras, sejam muitas vezes utilizadas como expressões correspondentes à pedagogia crítica. Sobre esta diversidade, afirma McLaren que:

A pedagogia crítica vem fornecendo uma teoria radical e análise da escolarização, enquanto conquista novos avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias. No entanto, a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos nos seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (McLaren, 1997:192)

É fundamentalmente esta heterogeneidade de contribuições que faz com que se considere que a pedagogia crítica se une no seu objetivo: a educação como potenciadora de uma sociedade melhor para todos. Na sequência desta heterogeneidade e do fim a que se propõe, a compreensão e prática da pedagogia crítica tornam-se num processo complexo para todos os que sobre ela teorizam e nela se baseiam para guiar a sua prática, pois a sua análise estende-se muito além dos portões da escola:

A pedagogia crítica é uma noção complexa que exige muito dos profissionais que a adotam. Ensinar uma pedagogia crítica implica muito mais que a aprendizagem de algumas técnicas pedagógicas e o conhecimento requerido pelo currículo, normas ou manual. Os professores críticos têm de entender não só um vasto conjunto de matérias como também a estrutura política da escola. Também têm de possuir um grande conhecimento cultural: TV, rádio, música popular, filmes, Internet, as subculturas dos jovens, entre outros; conhecimentos alternativos produzidos por grupos marginalizados ou de baixo estatuto; a forma como o poder opera na construção de identidades e na opressão de grupos particulares; o *modus operandi* (MO) das formas como a regulação social opera; os processos complexos de racismo, preconceitos de género, classe e culturais, heterossexismo, intolerância religiosa, etc; as experiências culturais dos alunos; estilos de ensino diferentes; as forças que moldam o currículo; as finalidades, muitas vezes conflituosas, da educação; e muito mais. (Kincheloe, 2008:2-3)⁴

Na tentativa de nos guiarmos por uma definição abrangente de pedagogia crítica, adotamos, neste trabalho, a definição proposta por Fátima Barbosa (2004:25), quando considera que “fazem parte da pedagogia crítica todas as correntes pedagógicas que acreditam na possibilidade de uma educação que favoreça a mudança social e a diminuição das desigualdades, sejam elas de género, raça, cultura, posição económica etc.”.

Kincheloe (2008) aponta quinze características que considera centrais na pedagogia crítica. Apresentamo-las de seguida, de forma sucinta, por considerarmos que permitem uma caracterização global da pedagogia crítica que poderá servir de fio condutor ao longo da análise das suas principais influências e dos seus principais conceitos. São elas:

1. A pedagogia crítica baseia-se numa visão educacional de justiça e igualdade: uma educação crítica implica uma visão social e cognitiva abrangente, pelo que lida não só com questões relacionadas com a escolarização, currículo e política educacional mas também com a justiça social e possibilidade humana;
2. A pedagogia crítica baseia-se na crença de que a educação é inerentemente política: considera a escola uma instituição política, na medida em que deve procurar subverter os efeitos do poder sobre os seus alunos;
3. A pedagogia crítica procura o alívio do sofrimento humano: preocupa-se fundamentalmente com grupos e indivíduos que estão em sofrimento e procuram as causas do mesmo através da compreensão do poder e das suas dimensões ideológicas, hegemónicas, disciplinadoras e reguladoras;
4. A pedagogia crítica procura evitar que os alunos sejam prejudicados: na sua visão, os alunos não podem ser culpados pelas suas falhas ou destituídos das formas de conhecimento que trazem para as salas de aula. O entendimento de que a educação é sempre

⁴ Tradução nossa. Itálico original.

política e que apoia as necessidades da cultura dominante, ao mesmo tempo que diminui os interesses das culturas marginalizadas, incita a pedagogia crítica a lutar por uma reformulação do currículo de forma a superar tais omissões;

5. A importância de temas geradores: à luz de Freire, a pedagogia crítica incentiva o uso de temas geradores que ajudem os alunos a ler a palavra e o mundo, potenciando a ligação entre a leitura da palavra e a compreensão do mundo que os rodeia;

6. Professores como investigadores: para a pedagogia crítica, os professores devem ser investigadores que refletem sobre as suas necessidades e compreensões atuais. Devem tornar-se conscientes da complexidade do processo educacional e da necessidade de o interpretar nos contextos que o influenciam;

7. Professores como investigadores dos seus alunos: a investigação do pedagogo crítico envolve o estudo dos seus próprios alunos, para que sejam melhor compreendidos e orientados. Deve haver um diálogo constante entre professor e alunos e estes devem ser ouvidos relativamente às suas comunidades e aos seus problemas;

8. Transformação social e o cultivo do intelecto: a pedagogia crítica procura manter um balanço entre a transformação social e o desenvolvimento do intelecto. Por um lado, não se pode tentar cultivar o intelecto sem procurar transformar o contexto social injusto no qual a mente opera; por outro, não se pode tentar mudar a ordem social sem potenciar alunos bem informados e hábeis;

9. Marginalização e pedagogia crítica: a pedagogia crítica interessa-se pelas margens da sociedade, ou seja, pelas experiências e necessidades de indivíduos que lidam com opressão e marginalização e entende que as práticas da educação tradicional podem silenciar e tornar vulneráveis os grupos mais desfavorecidos. Neste sentido, procura compreender e analisar as formas de conhecimento desses grupos em relação a outras formas de conhecimento académico;

10. A importância do positivismo: a crítica ao positivismo é um dos aspetos centrais da pedagogia crítica. A pedagogia crítica entende que a natureza humana não pode ser estudada com as mesmas leis rígidas das ciências naturais e que a sua compreensão exige a análise de um contexto complexo. Procura-se assim contrariar o domínio positivista na explicação do mundo educativo, valorizando e chamando a atenção para as contingências históricas e sociais que o moldam;

11. A força reguladora da ciência: a pedagogia crítica reconhece as contribuições da ciência física e social, mas teme a sua dimensão reguladora. A ciência deve ser considerada no seu contexto cultural e histórico e questionada quanto aos interesses que serve;

12. A importância de compreender o contexto: a pedagogia crítica considera fundamental a compreensão do contexto no qual a atividade educacional ocorre, já que quanto mais professores e alunos se tornarem conscientes dos vários contextos sociais nos quais a educação ocorre, mais esta se torna rigorosa e crítica. Assim, os professores críticos necessitam de uma compreensão rica do contexto social dos alunos, do contexto escolar no qual as formas de conhecimento disciplinares e contradisciplinares são produzidas e transformadas em objeto de estudo e o contexto político que ajuda a moldar a finalidade da escola.

13. A importância de resistir ao poder dominante: a pedagogia crítica procura resistir aos efeitos nefastos do poder dominante e mobiliza alunos, trabalhadores e cidadãos a questionarem os pressupostos políticos ocultos e as distorções (coloniais, raciais, de gênero e classe) que são transmitidas pela escola e pelos *media*, reconhecendo a possibilidade de resistência às forças do poder dominante;

14. Compreender a complexidade: a pedagogia crítica reconhece que a produção de conhecimento é mais complexa do que inicialmente se poderia pensar e que mesmo o que nos parece natural no mundo social está impregnado de pressuposições e significados;

15. Evitar a construção de impérios: a pedagogia crítica procura combater a criação de impérios, evidenciando a violência epistemológica que ajuda a disciplinar o mundo.

Depois da demanda por uma definição e da apresentação geral da pedagogia crítica, importa, agora, analisar as principais influências que marcaram a sua evolução.

1.3. AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica, como qualquer corrente de pensamento, não é uma nem está acabada, já que se vai transformando e reformulando à medida que vai sendo trabalhada teoricamente por inúmeros autores.

No entanto, e para uma melhor compreensão dos seus fundamentos, será pertinente identificar quais as grandes influências que contribuíram para a construção desta corrente. Darder,

Baltodano e Torres (2003) identificam quatro influências maioritárias nas bases teóricas da pedagogia crítica: a Escola de Frankfurt; a influência brasileira (particularmente Paulo Freire); Gramsci e Foucault; e educadores e ativistas do século XX. De seguida, debruçar-nos-emos sobre a caracterização destas influências.

1.3.1. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

Analisar a realidade social por um prisma crítico significa, em primeiro lugar, acreditar que a realidade social pode ser transformada. Significa que temos consciência de que a realidade se inscreve num processo de evolução permanente e que, por isso, o ser humano não tem de se acomodar passivamente à realidade como ela lhe é apresentada. O Homem tem a possibilidade de contribuir para essa evolução e, através da participação de todos, procura-se atingir uma sociedade mais igualitária e mais justa, isto é, um mundo melhor.

Para que tal aconteça, é necessário que se perspetivem percursos alternativos de desenvolvimento da realidade, que se incentivem diferentes visões da mesma, de forma a propiciar uma transformação global que se desenvolva desde o indivíduo até à sociedade como um todo.

A teoria crítica como corrente de pensamento nasceu nos anos vinte devido às grandes transformações sociais que ocorriam na altura. A base ideológica da teoria crítica resulta da junção de ideias de Kant, Hegel, Fichte e Marx, trabalhadas teoricamente pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Criado por Félix Weil, Max Horkheimer e Friedrich Pollock em 1923, o Instituto de Investigação Social (mais conhecido por Escola de Frankfurt) junta diversos investigadores que se dedicam a analisar a sociedade e a perspetivar diferentes alternativas de desenvolvimento. É no seio desta escola que a teoria se começa a evidenciar, particularmente quando, em 1930, Horkheimer se torna diretor e se juntam ao Instituto teóricos como Erich Fromm, Herbert Marcuse e Theodor Adorno. Devido à ameaça nazi, o Instituto foi obrigado a mudar em 1933 para Genebra, em 1934 para Nova Iorque, em 1941 para Los Angeles, até que regressou a Frankfurt em 1953. A Escola de Frankfurt termina em 1973 com a morte de Horkheimer, mas deixa herdeiros, como Jürgen Habermas, e muitas repercussões a nível teórico, já que ainda hoje são muitos os autores que se servem dos seus conceitos fundamentais para analisar a realidade individual e social e desenvolver novas teorias.

A teoria crítica é representada por pelo menos duas gerações de autores. A primeira compreende os intelectuais marxistas germânicos, como por exemplo Adorno, Horkheimer e Mar-

cuse, que se juntaram nos anos vinte à volta do Instituto de Investigação Social da Universidade de Frankfurt. A segunda geração inclui nomes como Franz Neumann, Oskar Negt e o filósofo alemão Jürgen Habermas.

Vejamos sucintamente alguns dos principais conceitos desenvolvidos por esta teoria. O principal objetivo da teoria crítica é a realização da chamada “sociedade racional” através da análise dos seus fenómenos e da possibilidade da sua transformação. No entanto, não nos referimos aqui ao conceito de racionalidade positivista, mas a um conceito de racionalidade muito mais abrangente. Referimo-nos a um tipo de racionalidade emancipatória na qual as forças críticas ocupam uma posição central. Este conceito de racionalidade já deriva do conceito iluminista de esclarecimento de Kant (Aufklärung).

Segundo Bruno Pucci (1995), o conceito de razão emancipatória passou por três momentos fundamentais: a sua afirmação inicial com o Iluminismo, a sua transformação em razão instrumental e a recuperação do seu poder crítico-libertador, tema muito tratado e discutido pelos investigadores da Escola de Frankfurt.

Para os teóricos de Frankfurt, o conceito iluminista de “Aufklärung” tinha uma enorme importância, já que procuravam resgatar o potencial esclarecedor e libertador da razão. O esclarecimento prende-se com a coragem do indivíduo de fazer uso da própria razão, isto é, a manifestação da vontade política do Homem. Este deve ser um processo vagaroso, histórico e pessoal, já que muitas vezes o Homem se acomoda à sua situação de oprimido e acaba por ter medo ou receio da mudança. Todos os seres humanos têm direito ao esclarecimento, pelo que a educação de cada época tem a obrigação de o permitir.

A razão iluminista possuía uma dimensão emancipatória e outra instrumental, estando a segunda ao serviço da primeira. No entanto, segundo os teóricos frankfurtianos, à medida que o capitalismo e o pensamento científico foram dominando toda a sociedade, a dimensão emancipatória foi-se ofuscando e a dimensão instrumental tornou-se predominante. A razão passou assim a estar subordinada ao progresso, escamoteando-se de todos os âmbitos da vida a imaginação, a espontaneidade, o poder de crítica do indivíduo etc. Relativamente a esta matéria, Giroux afirma:

Na visão da Escola de Frankfurt, a razão não foi completamente despojada das suas dimensões positivas. Marcuse, por exemplo, acreditava que a razão contém um elemento crítico e que ainda é capaz de reconstituir a história. Para o autor, ‘a Razão representa a maior potencialidade do homem e da existência; os dois pertencem um ao outro’ (Marcuse, 1968a). Mas se a razão quer manter a sua promessa de criar uma sociedade mais justa, terá de demonstrar a sua capacidade de crítica e negatividade. De acordo

com Adorno (1973), a crise da razão ocorre à medida que a sociedade se torna mais racionalizada; nessas circunstâncias históricas, na procura de harmonia social, perde a sua capacidade de crítica e torna-se um instrumento da sociedade existente. Como consequência, a razão como visão e crítica torna-se no seu positivo – irracionalidade. (Giroux, 2003:31)⁵

Os frankfurtianos criticam negativamente a sociedade capitalista da época devido ao domínio da razão instrumental em todos os âmbitos da vida, pelo que têm um discurso pessimista. De facto, estes investigadores analisam criticamente os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista, mas mostram-se incapazes de apresentar soluções para superar os problemas identificados. Esta é uma das principais críticas apontadas a este grupo de pensadores.

A teoria defendida por alguns autores é a de que os teóricos frankfurtianos, ao negarem o domínio da razão instrumental, estão implicitamente a defender a reafirmação da razão iluminista. Esta seria a solução para os problemas da sociedade contemporânea: o resgate da razão emancipatória. Segundo Bruno Pucci:

...os teóricos frankfurtianos tentaram tanto *interpretar a sociedade quanto transformá-la*. A preocupação desses pensadores foi a de realçar a dimensão dialética da história em sua plenitude. Embora privilegiem, inclusivamente a partir de um momento histórico próprio, a crítica da razão instrumental, o momento da negação, contudo, como pano de fundo, e em diversos momentos nos seus escritos fazem aparecer a negação da negação, ou seja, a reafirmação da razão emancipatória de Kant. (Pucci, 1995:29)⁶

Outro dos conceitos fundamentais para os teóricos de Frankfurt é a noção de *cultura*, já que se tornou num dos pontos centrais da crítica à racionalidade positivista da Escola de Frankfurt. Consideravam que, à semelhança de todas as outras esferas da vida humana, também a cultura havia sido transformada pela vigência da racionalidade positivista. Assim, a cultura não só se viu desprovida das suas capacidades críticas, como passou a estar submetida aos valores máximos da racionalidade positivista, como o trabalho:

Inerente à redução da cultura ao lazer há uma mensagem significativa que aponta para a raiz do *ethos* da racionalidade positivista – a divisão estrutural entre trabalho e lazer. Nessa divisão, o trabalho está limitado pelos imperativos da labuta, tédio e falta de poder para a vasta maioria; a cultura torna-se o veículo através do qual se pode escapar ao trabalho. O poder da análise da Escola de Frankfurt reside na sua exposição da fraude ideológica que constitui esta divisão do trabalho. Em vez de ser um escape ao processo de trabalho mecanizado, o domínio cultural torna-se uma extensão do mesmo. (Giroux, 2003:42)⁷

⁵ Tradução nossa.

⁶ Itálico original.

⁷ Tradução nossa.

De acordo com a teoria crítica, a realidade é criada pelo Homem e a melhor forma de a conhecer é através do processo dialético hegeliano, que, por sua vez, é coerente com a teoria evolutiva da sociedade de Marx. Desta forma, o Homem deve caracterizar a realidade não só pelo que ela é mas também pelo que ela não é, desenvolvendo-se assim uma dicotomia entre a consciência humana e a realidade externa. O objetivo da teoria crítica é transformar, e não apenas descrever, a realidade. O envolvimento do sujeito no processo dialético causa uma melhor apreensão da realidade e a mudança torna-se possível. Esta mudança conduz à emancipação, já que o processo dialético permite que o Homem distinga entre o real e o ideal e se movimente em direção ao segundo:

A realidade é definida não só pelo que é mas também pelo que não é. Devido a esta contradição inerente à realidade, cria-se uma tensão entre estes polos ontológicos e, como Adorno (referido por Held, 1980) explicou, esta tensão tem de ser resolvida: 'Entender e expressar esta contradição é contrariar a realidade. Contrariar a realidade não é deixar tudo como está' (p.221). A dialética negativa como base do progresso evolutivo causa movimento devido à necessidade do homem de resolver a tensão causada pelo processo dialético. (Peca, 2000:4)⁸

É precisamente para que a sociedade caminhe em direção a um possível ideal que a crítica e a reflexão devem ser incentivadas:

Cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a Razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria de demonstrar seus poderes de crítica e de negatividade. (Pucci, 1995:30)

Para os teóricos críticos, à medida que a realidade social se vai transformando, também devem alterar as teorias que visam compreendê-la. A teoria crítica baseia-se na ideia de que as pessoas vivem num mundo contraditório e assimétrico, devido às relações de poder e privilégios que o caracterizam, e de que, por isso, as teorias que visam compreender a realidade devem ter uma natureza dialética. Há um contexto interativo entre indivíduos e sociedade já que os indivíduos são moldados pelo mundo social no qual estão inseridos, ao mesmo tempo que contribuem para a sua formação. A essência da teoria crítica consiste em expor o indiví-

⁸ Tradução nossa.

duo à dicotomia entre o real e o ideal. O real é sujeito à crítica de forma a expor as suas contradições. É esta dicotomia entre o real e o ideal, sujeita a reflexão crítica, que faz com que o indivíduo determine que premissas da vida social devem ser transformadas e aja em concordância com essa determinação. A teoria crítica defende assim uma ideia da sociedade aberta e evolutiva, que possibilite a construção de uma sociedade racional, ou seja, que tenha uma natureza prática e motive para a ação, não se situando apenas num plano teórico.

A influência da teoria crítica da Escola de Frankfurt sobre a teoria da educação é majoritariamente um produto do final dos anos 70 e, muito especialmente, dos anos 80. De facto, parece existir uma linha descendente que conduziu da teoria crítica alemã à chamada pedagogia crítica.

Giroux (2003) destaca três grandes repercussões da teoria crítica na formação da pedagogia crítica. Em primeiro lugar, a noção de compreensão histórica, ou seja, a noção de que a realidade é um processo inacabado e pode ser continuamente transformada. Em segundo lugar, através da sua análise da relação entre poder e cultura e da forma como as ideologias são construídas e mediadas através de formações culturais, o que fornece pistas para a análise da escola enquanto agente de reprodução social e cultural. Por fim, a noção de psicanálise da Escola de Frankfurt fornece novas categorias de análise para analisar a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Também Pucci (1995) considera que as possibilidades da teoria crítica contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica são muitas, e destaca cinco dimensões que, na sua opinião, constituem contribuições da teoria crítica para a pedagogia crítica. São elas:

- 1) A função educativa do refletir - a necessidade de se incentivar a reflexão crítica foi um dos aspetos mais focados pelos teóricos de Frankfurt e o ato de reflexão deve ser considerado acima de tudo um ato educativo, já que pode conduzir ao esclarecimento;
- 2) O resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação – a teoria crítica problematizou bastante o papel da cultura na sociedade e a sua função legitimadora de desigualdades e dominadora, mas deixou espaço para a constituição de relações de resistência. Através da educação crítica, o indivíduo pode identificar até que ponto a cultura na qual foi socializado é marcada por relações de poder e agir no sentido de lutar por uma sociedade mais igualitária;
- 3) A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de desbarbarização - Adorno defendia frequentemente uma educação “contra Auschwitz”, isto é,

uma educação contra qualquer tipo de preconceito, barbárie, privilégio etc. O processo educacional deve lembrar sempre o terror do passado, já que, na sociedade atual, continuam a existir diversos tipos de desigualdades sociais, contra as quais devemos lutar;

- 4) A assimilação do passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica - a educação deve permitir uma reflexão sobre o passado de forma a evitar que determinados erros se repitam. Para Pucci (1995:53), “Hermenêutica é assimilar o passado com esclarecimento, é voltar-se para o resgate do sujeito, para a afirmação da sua autoconsciência. E isso é tarefa nobre e fundamental do processo educacional.”;
- 5) O papel dos intelectuais coletivos no processo de desbarbarização - os intelectuais coletivos, onde se incluem as instituições educativas, têm o dever de incentivar, promover e procurar sempre a transformação social.

Considerar a teoria crítica como uma das principais bases para a pedagogia crítica, implica ter consciência do seu carácter evolutivo. Assim, também a teoria crítica tem evoluído de forma a cumprir o seu papel como guia para uma esfera social em constante transformação. Como afirma Kincheloe (2008: 48 e 49):

Os investigadores críticos, informados pelos pós-discursos (por exemplo, o pós-modernismo, o feminismo crítico, o pós-estruturalismo) entenderam que a visão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo é mais influenciada por forças sociais e históricas do que anteriormente se pensava. Devido às alterações sociais e informacionais do final do século XX e a cultura ocidental mediatizada do início do século XXI, os teóricos críticos precisaram de novas formas de investigação e de análise da construção dos indivíduos.⁹

Nesta perspetiva, Kincheloe (2007, 2008) refere doze características da teoria crítica que contribuem atualmente para a pedagogia crítica:

1. Esclarecimento crítico: a teoria crítica analisa as disputas de poder entre indivíduos e grupos numa dada sociedade e suas repercussões;
2. Emancipação crítica: a teoria crítica procura expor as forças que limitam indivíduos ou grupos de controlar as suas próprias vidas e de tomar decisões que as afetam;
3. Rejeição do determinismo económico: não ignorando de todo a importância que os fatores económicos assumem em vários aspetos da existência humana, a teoria crítica chama a

⁹ Tradução nossa.

atenção para a existência de outras formas de poder que a condicionam, como por exemplo domínio exercido por uma determinada raça, gênero ou sexualidade;

4. Crítica à racionalidade instrumental: a teoria crítica vê a racionalidade técnica ou instrumental como uma das maiores forças opressoras da sociedade contemporânea, já que nesta racionalidade os meios se sobrepõem aos fins;

5. Impacto do desejo: a teoria crítica vê a psicanálise pós-estruturalista como uma ferramenta importante num projeto emancipatório. A psicanálise pós-estruturalista, ao não limitar a visão do indivíduo a um ser racional e autônomo, permite à teoria crítica a análise de vários eixos de poder, identidade, libido, racionalidade e emoção, relacionando o psíquico com o domínio sociopolítico. Assim, se por um lado o desejo pode ser usado pelos detentores do poder com objetivos destrutivos ou opressores, também a teoria crítica pode ajudar a mobilizar o desejo em função de um projeto emancipatório;

6. Conceito de imanência: a teoria crítica implica imanência, já que procura contribuir para a reforma social através da imaginação de novas formas de aliviar o sofrimento humano e criar bem-estar. Envolve a sabedoria humana no processo de criar um mundo melhor e mais justo. Os teóricos críticos reprovam todas as formas que visam a adaptação dos indivíduos ao mundo tal como é;

7. Uma teoria crítica do poder reconceptualizada: hegemonia: a teoria crítica procura entender as várias formas através das quais o poder é usado para dominar e moldar a consciência humana. À luz de Gramsci, a teoria crítica reconhece que o poder dominante se mantém hoje não só através da força física, mas também através das instituições culturais presentes na sociedade, pelas quais são legitimadas e consideradas naturais relações sociais pautadas por relações desiguais de poder. No entanto, a teoria crítica reconhece também que a hegemonia nunca é total, já que há sempre espaços para contestação e resistência;

8. Uma teoria crítica do poder reconceptualizada: ideologia: a teoria crítica reconhece que a hegemonia está sempre interligada com a ideologia, já que esta envolve as formas culturais, significados, rituais e representações que favorecem o consentimento ao *status quo* e ao lugar particular que cada um ocupa nele. A teoria crítica procura assim compreender as lutas pelo domínio entre classes, raças e grupos, analisando como essa competição se relaciona com diferentes visões, interesses e agendas numa variedade de espaços sociais. Inclui-se, por exemplo, a análise a filmes, televisão, música popular, desportos, entre outros, que tradicionalmente se considerava estarem fora do domínio da luta ideológica;

9. Uma teoria crítica de poder reconceptualizada: poder linguístico/discursivo: a teoria crítica reconhece que a própria linguagem é uma prática social instável, cujo significado pode alterar de acordo com o contexto em que é usada. A linguagem não é neutra e pode servir não só para descrever a realidade como para a “construir”. Assim, a teoria crítica procura compreender de que forma a linguagem em forma de discurso é usada como instrumento de regulação ou dominação;

10. Enfoque na relação entre cultura, poder e dominação: a teoria crítica considera que a cultura deve ser analisada como um espaço de luta onde a produção e transmissão de conhecimento é sempre um processo contestado. A análise da cultura, e particularmente a cultura popular e os estudos culturais, assume assim um papel cada vez mais importante na investigação crítica sobre o poder e a dominação.

11. A centralidade da interpretação: hermenêutica crítica: a hermenêutica crítica trouxe um novo olhar sobre a interpretação, já que qualquer interpretação implica uma atribuição de sentido;

12. O papel da pedagogia cultural na teoria crítica: a produção cultural é considerada uma forma de educação, já que gera conhecimento, molda valores e constrói identidade. A teoria crítica emprega o uso do termo pedagogia cultural para se referir às formas como os agentes culturais dominantes produzem formas hegemônicas de ver o mundo. Este conceito é muito importante para a pedagogia crítica, pois reconhece que a educação não se limita à sala de aula e ocorre também na cultura popular.

Apesar da teoria crítica como teoria social ter marcado indubitavelmente o nascimento e a evolução da pedagogia crítica, ela é também fruto da repercussão da obra de alguns autores que, de alguma forma, marcaram a forma como vemos a educação. É a alguns deles a que nos dedicamos de seguida.

1.3.2. Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire foi indiscutivelmente um dos pensadores e teóricos da educação brasileira mais influente no panorama do século XX, já que o conjunto das suas ideias tem constituído uma forte base de trabalho para educadores em todas as vertentes educativas, nomeadamente pela crítica que faz à pedagogia tradicionalmente desenvolvida em contextos formais.

Para Paulo Freire, a educação tem um papel fundamental na sociedade. É através dela que se pode conduzir os indivíduos a dois caminhos distintos: à domesticação/passividade ou à liberdade/reflexão crítica. Freire critica e condena a educação que conduz à primeira via e apoia e valoriza a que conduz à liberdade. Constatando que vive numa sociedade fechada em que o povo se vê reduzido ao silêncio e controlado pelas classes dirigentes, Paulo Freire propõe uma educação como prática de liberdade. Como afirma Carlos Torres (2003:217), a educação que Freire propôs ao longo da sua vida pode ser definida como “educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social”, isto é, uma educação para a consciencialização. Segundo Freire, a educação conduz à liberdade, se, no seu percurso educativo, o indivíduo tiver oportunidade de manter e desenvolver uma atitude crítica face ao mundo que o rodeia, pois só através dessa atitude “o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (Freire, 1976:44). É por isso fundamental que, no ato educativo, o indivíduo não se acomode ao que lhe é transmitido e que lhe seja permitido e encorajado o ato de reflexão crítica sobre tudo o que lhe diz respeito.

Para Freire, os oprimidos estão encarcerados numa construção cultural da realidade que é falsa, mas da qual é difícil escapar, já que até mesmo a linguagem usada transmite valores encarceradores. É através da reflexão crítica e do processo de “conscientização” que os seres humanos se podem tornar conhecedoras de outras realidades para além daquela que os socializou.

Tal como afirmam Finger e Asún, o objetivo primordial da pedagogia freireana é a luta por uma sociedade melhor e mais justa:

Em última instância, a pedagogia da libertação de Freire tem por objetivo mudar a sociedade. De facto, muito embora o seu modelo pedagógico tenha sido aplicado numa multiplicidade de contextos e, por vezes, reduzido a meras técnicas, o objetivo de Freire nunca foi o de fazer com que as pessoas funcionassem melhor num dado sistema. Ele queria, pelo contrário, que elas tomassem consciência das injustiças e agissem de forma a mudar a situação. (Finger & Asún, 2005:79)

Para que esta consciência crítica se desenvolva em todos os indivíduos, a educação não pode ser uma pura transmissão de conhecimentos, isto é, o educando não pode ser visto como mero objeto recetor do conhecimento. É preciso que o indivíduo renuncie à postura de objeto e assumam cada vez mais a de sujeito do seu próprio conhecimento. Paulo Freire explora esta ideia de homem como objeto ou como sujeito do seu próprio conhecimento, através da distinção entre educação “bancária” e educação “problematizadora”, como será desenvolvido mais à frente.

A sua crítica ao modelo tradicional de educação, bem como os seus conceitos de conscientização, práxis e diálogo são conceitos fundamentais na pedagogia crítica.

1.3.3. Gramsci e Foucault

Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual italiano, demonstrou ao longo da sua obra uma preocupação crescente com as formas de dominação presentes na sociedade. Gramsci acreditava que a dominação era cada vez menos exercida através da força física e cada vez mais através dos líderes morais da sociedade, o que obviamente se repercutia também no ambiente escolar. Afirmam Darder, Baltodano e Torres (Darder *et al.*, 2003:7) que:

Pela implementação diária de normas, expectativas e comportamentos específicos que incidentalmente preservam o interesse daqueles no poder, os alunos são conduzidos ao consenso. Gramsci argumentava que mantendo o consenso através de recompensas pessoais e institucionais, os alunos eram socializados para apoiar o interesse da elite dominante, mesmo quando tais ações estavam claramente em contradição com os interesses da classe dos próprios alunos. Assim, esta reprodução da hegemonia ideológica nas escolas mantinha os processos hegemônicos que reproduziam a dominação cultural e económica na sociedade. Este processo de reprodução era então perpetuado pelo que Gramsci chamava de 'consciência contraditória'. No entanto, para Gramsci esta não era uma reprodução clara e unidimensional. Pelo contrário, a dominação era uma combinação complexa de pensamento e práticas nas quais também se poderiam encontrar as sementes para a resistência. (Darder *et al.*, 2003:7)¹⁰

A sua teoria da hegemonia, bem como a importância que atribui aos intelectuais (a sua distinção entre intelectuais tradicionais e orgânicos foi fundamental para a construção do papel do professor como intelectual transformador) são conceitos muito desenvolvidos na pedagogia crítica.

Na mesma linha, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) questionou os “regimes de verdade” que eram perpetuados através da forma como o conhecimento particular era legitimado no contexto duma variedade de relações de poder na sociedade. Para Foucault, o poder não está meramente presente em contextos de dominação, mas também em contextos de resistência – atos criativos que são produzidos à medida que os seres humanos interagem através da dinâmica das relações e são formados por momentos de dominação e autonomia. A análise da relação entre conhecimento e poder desenvolvida por este autor em muito influenciou a pedagogia crítica. Este tópico e o conceito de resistência são profundamente explorados pelos

¹⁰ Tradução nossa.

pedagogos críticos. Darder, Baltodano e Torres, relativamente à sua influência na pedagogia crítica, asseveram que:

Tal visão do poder desafiava a tendência dos teóricos radicais da Educação de pensar no poder apenas do ponto de vista dicotomizado de dominação ou falta de poder. Assim, a obra de Foucault sobre o conhecimento e poder clarificou uma compreensão crítica da resistência dos alunos na sala de aula e permitiu uma melhor compreensão das relações de poder no contexto da prática pedagógica. (Darder *et al.*, 2003:7)¹¹

1.3.4. Educadores do século XX

Na impossibilidade de referirmos todos os educadores do século XX que influenciaram ou têm influenciado o desenvolvimento da pedagogia crítica, optamos, neste ponto, por referir quatro autores que se destacam neste campo: John Dewey, Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux.

Filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952) é considerado o pai da educação progressista, tendo contribuído para uma visão da educação preocupada com os valores democráticos. Dewey considerava a escolarização como a base para o desenvolvimento intelectual e progresso social. O autor considerava que a escola deveria funcionar como uma comunidade em miniatura, procurando dinamizar o crescimento de uma democracia. Como afirmam Teitelbaum e Apple (2001:199):

Em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Reconheceu a natureza das barreiras e distinções de classe e advogou que as escolas poderiam ajudar a eliminar tais barreiras.

Dewey contribuiu para a discussão da pedagogia crítica num conjunto de fundamentos que haveriam de se tornar essenciais nesta corrente de pensamento, nomeadamente a importância da reflexão crítica, a valorização da experiência e a visão da escola como esfera pública democrática.

É incontestável a forma como Michael Apple, nascido nos Estados Unidos em 1940, tem contribuído para o desenvolvimento da pedagogia crítica. Uma das principais preocupações deste autor tem sido a relação entre poder e educação, considerando que uma verdadeira aná-

¹¹ Tradução nossa.

lise da escola não pode ignorar as suas relações com a vida política e económica. A sua pesquisa tem-se centrado na relação entre educação e poder, política cultural, currículo e o desenvolvimento de escolas democráticas. É visível, ao longo da sua obra, uma preocupação crescente com a forma como os movimentos hegemónicos se repercutem no ambiente educativo e curricular. Uma das problemáticas que mais aborda é a do conhecimento escolar e a sua pretensão de neutralidade e objetividade. Apple contesta esta visão e defende que o mesmo deve ser questionado e relacionado com as relações de poder existentes na sociedade. O conhecimento escolar é, desta forma, posto em causa, já que ele próprio é um produto de dinâmicas sociais desiguais de poder e controlo.

Peter McLaren, nascido em 1948 no Canadá, é considerado um dos principais representantes da pedagogia crítica na atualidade. Autor de uma vasta obra, destaca-se *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (McLaren, 1997), um dos livros mais aclamados sobre pedagogia crítica, onde traça as principais influências, fundamentos e conceitos da pedagogia crítica, ao mesmo tempo que os procura relacionar com a sua experiência e prática enquanto docente. Em McLaren, é bem patente a influência da teoria crítica da Escola de Frankfurt, Paulo Freire, Dewey, bem como autores contemporâneos como Giroux. McLaren tem contribuído, através da sua obra, para a luta por uma educação emancipatória que promova uma transformação individual e social. Ressalta, nos seus textos, a análise a conceitos como a relação entre conhecimento e poder, o professor como intelectual transformador, a politização da educação etc.

Henry Giroux nasceu nos Estados Unidos da América (doravante EUA) a 18 de Setembro de 1943 e tem-se destacado como um dos mais conhecidos teóricos da pedagogia radical naquele país. Giroux dedicou grande parte da sua obra ao estudo dos sistemas educacionais, currículo e ligação entre escola e sociedade, assumindo-se como um dos grandes líderes no debate da pedagogia crítica da atualidade.

Henry Giroux é frequentemente apontado como um pedagogo radical. Será conveniente, em primeiro lugar, estabelecer uma relação entre a pedagogia radical e a pedagogia crítica. Para Giroux, crítico e radical são sinónimos, pois não lhe é possível:

... conceber uma posição radical que não seja ao mesmo tempo, e mesmo no primeiro momento, crítica. (...) A educação crítica opera sobre dois pressupostos básicos. Um deles afirma que há uma necessidade de uma linguagem de crítica, um questionamento das pressuposições. Os educadores radicais, por exemplo, criticam e, na verdade, rejeitam a ideia de que o propósito fundamental da educação pública seja a eficiência económica. As escolas são mais que lojas de uma corporação. Elas têm o propósito muito mais radi-

cal de educar os cidadãos. Por isso, o segundo pressuposto básico da educação radical é uma linguagem de possibilidades. Isto vai além da crítica para elaborar uma linguagem positiva de empoderamento humano. (Giroux, 1999:20)

Em termos gerais, ao longo da sua obra Giroux reflete sobre a relação escola-sociedade. O autor rejeita a ideia de que a aprendizagem deve ser um processo neutro e isolado do contexto social e cultural que o rodeia. A sua principal preocupação é que seja oferecida aos alunos, ao longo deste processo, a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos e críticos de maneira a poderem contribuir para uma sociedade melhor para todos. Assim, encara o ensino como uma forma de política cultural, já que o mesmo pode revelar as incoerências da realidade através da análise crítica e contribuir para a sua transformação. O objetivo central será então o de dar “voz” aos estudantes e professores, levando-os a lerem o mundo criticamente e a comprometerem-se na luta por uma sociedade mais justa e democrática. A democracia deve, então, estar incorporada na prática diária da sala de aula, transformando as escolas em verdadeiras esferas públicas democráticas.

Giroux analisa vários discursos, nomeadamente os da modernidade, da pós-modernidade, do feminismo e do pós-colonialismo, e considera que os mesmos podem contribuir para que os trabalhadores culturais reexaminem as suas visões e possam fazer parte de um projeto radical mais amplo, principalmente através da criação de esferas públicas alternativas essenciais para a formação de uma cidadania crítica.

Alguns dos conceitos fundamentais da obra de Giroux são a caracterização da crise educacional, os professores como intelectuais transformadores, a pedagogia de fronteira e a necessidade de reconhecer as diversas “vozes” do processo educativo.

1.4. A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE SOCIEDADE E ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A teoria crítica procura analisar a realidade num contexto interativo, ou seja, reconhece que nenhum facto deverá ser analisado independentemente do seu universo social, já que o indivíduo molda e é moldado pelo contexto social do qual faz parte. Propõe-se assim uma teoria dialética da sociedade que espelhe as suas múltiplas contradições e interpretações.

No que concerne à pedagogia crítica, uma análise dialética da escola atribui-lhe uma dupla função paradoxal: por um lado, a escola é vista apenas como um espaço de instrução ou socialização; por outro, a escola pode ser analisada como uma esfera cultural que pode conferir poder ao estudante e contribuir para a transformação individual e social. Assim, se por um

lado a escola pode ser vista como uma instituição que promove a reprodução social, já que pode consistir num mecanismo de seleção e privilégio das classes mais favorecidas, por outro lado tem o poder de contribuir para a habilitação pessoal e social, promovendo a transformação.

Considerando esta dupla capacidade da escolarização, os pedagogos críticos advogam que o essencial será que a escola eleja como sua primeira finalidade a transformação pessoal e social. Para os defensores da pedagogia crítica, a educação nunca deve ser um processo neutro e deverá obrigatoriamente tomar partido, isto é, qualquer processo pedagógico terá de defender sempre e em primeiro lugar o empenhamento dos atores na diminuição de desigualdades de qualquer género e na construção de uma sociedade mais justa e melhor para todos. Como declara Peter McLaren a este respeito:

A pedagogia crítica é fundamentada na convicção de que a escolarização para a habilitação pessoal e social *precede eticamente* um diploma técnico, sendo este último basicamente relacionado à lógica do mercado (embora deva-se salientar que o desenvolvimento de habilidades, certamente, desempenha um papel importante). A preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa 'ser escolarizado'. Eles salientam que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isso, transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano. Tais teóricos são críticos da ênfase que a democracia liberal coloca no individualismo e na autonomia em relação às necessidades dos outros. (McLaren, 1997:194)¹²

Uma compreensão dialética da escolarização permite desta forma encarar a escola enquanto contradição social e procurar potenciar através da sua análise crítica o seu potencial emancipador.

Conscientes do papel da escola enquanto instituição social e da sua dupla potencialidade, os autores da pedagogia crítica consideram que, à semelhança de outros espaços sociais, o seu potencial emancipador tem sido continuamente diminuído. Desenvolvem assim uma crítica feroz à situação atual das escolas e ao seu papel na sociedade e analisam os fatores que têm condicionado a escola no cumprimento do seu potencial democrático. A base desta crítica consiste na análise da relação entre poder e conhecimento e a forma como a escola tem contribuído para manter as relações de poder existentes na sociedade. Na tentativa de fornecer um quadro de análise orientador desta crítica, optámos por apresentá-la de acordo com quatro

¹² Itálico original.

pontos que entendemos como fundamentais: (1) a constatação do conhecimento como construção social; (2) a reflexão sobre os conceitos de hegemonia, ideologia e cultura; (3) a influência das políticas neoliberais e neoconservadoras na escola e (4) a crítica à educação tradicional e à vigência da racionalidade instrumental na escola.

1.4.1. O conhecimento como construção social

Uma das preocupações da pedagogia crítica tem sido entender o processo de construção e validação do conhecimento, ou seja, entender porque é que determinadas formas de conhecimento vão sendo legitimadas, enquanto outras são desvalorizadas ou ignoradas. Para entender este processo, a pedagogia crítica desenvolve uma reflexão em torno da construção do conhecimento e dos fatores que contribuem para a sua legitimação ou desvalorização.

Para os pedagogos críticos, o processo de construção e legitimação do conhecimento é um processo complexo já que se trata de uma construção social influenciada pelas relações de poder inerentes à própria sociedade. Assim, assumir o conhecimento como uma construção social implica o reconhecimento de que o seu processo de construção não é neutro ou objetivo e que se olhe para o conhecimento como “o produto do acordo ou consenso entre indivíduos que vivem relações sociais particulares (ex. de classe, raça e género) e que vivem em determinadas conjunturas” (McLaren, 1997:202). Este reconhecimento invalida a visão de conhecimento enquanto caracterização objetiva e imparcial da realidade, assumindo-se que essa apreensão da realidade é fortemente influenciável por relações de poder vigentes em determinada sociedade. Assume-se assim que o que é considerado conhecimento é sempre consequência de uma construção social profundamente enraizada num contexto particular. Ao defender que o conhecimento é uma construção social, a pedagogia crítica defende que “o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural” (McLaren, 1997:202).

Torna-se, desta forma, pertinente questionar que fatores influenciam a construção do conhecimento escolar e ditam que determinadas visões da realidade devem ser legitimadas, enquanto outras são desvalorizadas. Para a pedagogia crítica, só analisando e questionando este processo de construção é que se poderá averiguar de que forma o conhecimento escolar pode contribuir para uma sociedade mais passiva ou mais emancipada.

Para analisar este processo, será necessário distinguir entre diferentes formas de conhecimento. Neste aspeto, a grande base da pedagogia crítica encontra-se no trabalho de Habermas e na sua distinção entre as diferentes formas de conhecimento. Para ele, os diferentes tipos de racionalidade derivam de diferentes tipos de interesses. São estes interesses que geram e guiam a nossa compreensão da realidade. Assim, Habermas distingue três tipos de interesse: o interesse técnico, o interesse prático e o interesse emancipatório. Estes interesses estão relacionados com três dimensões da vida humana, tais como o trabalho, a interação e as relações de poder, e correspondem a diferentes formas de conhecer a realidade, isto é, são característicos de diferentes tipos de ciências. Como afirma o próprio autor,

No exercício das ciências empírico-analíticas, imiscui-se um interesse *técnico* do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas, intervém um interesse *prático* do conhecimento e, no posicionamento das ciências de orientação crítica, está implicado aquele interesse *emancipatório* do conhecimento que, como vimos, estava subjacente, de um modo inconfessado, às teorias tradicionais. (Habermas, 1987:137)¹³

O interesse técnico é característico das ciências empírico-analíticas, seguindo por isso os seus ideais de explicação, previsão e controlo. A eficácia e a eficiência são elevadas a ideais máximos e a apreensão da realidade é feita através do conhecimento empírico, pelo que a sua base ideológica é o positivismo. Este interesse surge da necessidade que o Homem tem de controlar o ambiente físico em que está inserido, de forma a garantir a sua sobrevivência e satisfazer as suas necessidades básicas. A condição de vida que lhe permite o controlo e manipulação do ambiente é o trabalho, o qual Habermas define da seguinte forma:

Por <trabalho> ou *ação racional teleológica* entendo ou a ação instrumental ou a escolha racional, ou, então, uma combinação das duas. [...] Enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controlo eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. (Habermas, 1987:57)¹⁴

Segundo a racionalidade instrumental, que deriva do interesse técnico, o objetivo de qualquer ação humana é sempre o sucesso ou a produção de resultados. Habermas não rejeita este tipo de conhecimento. Rejeita sim a sua progressiva apropriação de todos os campos da sociedade e do saber, bem como a sua autoeleição como única forma válida de conhecimento. De facto,

¹³ Itálico original.

¹⁴ Itálico original.

nem sempre a racionalidade instrumental permite uma apreensão válida da realidade, nomeadamente no que diz respeito ao mundo social e pessoal. Destarte:

... a finalidade da racionalidade instrumental é, sobretudo, à boa maneira das ciências empírico- analíticas, a descoberta de 'leis-tipo' que possam ser aplicadas com eficácia, permitindo, assim, o controlo dos factos. Quando aplicada à realidade física, este tipo de racionalidade é benéfico; quando, porém, é aplicada à realidade social, as consequências são totalmente diferentes. (Barbosa, 2004:61)

Por sua vez, o interesse prático é característico das ciências hermenêuticas e deriva da necessidade de interação, isto é, da forma como o indivíduo procura a compreensão mútua através da linguagem. O conhecimento é assim adquirido através do desenvolvimento da intersubjetividade. A realidade social torna-se alvo de interpretações o que, segundo Habermas, origina um grande risco “ por ser dependente da compreensão subjetiva dos indivíduos implicados. Para ele, esta compreensão é muitas vezes fruto de distorções sociais (ideologias) e de distorções de autoconhecimento dos indivíduos” (Barbosa, 1992:99).

Por fim, o interesse emancipatório é característica das ciências críticas e deriva da necessidade do indivíduo de se tornar autorreflexivo e autodeterminado, de modo a conseguir analisar o contexto onde está inserido e questionar-se sobre a possibilidade do mesmo ser diferente. O interesse emancipatório refere-se à capacidade de tomar decisões racionais e apenas ele pode libertar a consciência de forças de dominação.

Considerando o reconhecimento de que o conhecimento é uma construção social e que diferentes formas de conhecimento advêm de diferentes interesses, uma das preocupações fundamentais da pedagogia crítica é compreender que interesses estão na base da escolha do conhecimento que é veiculado na instituição escolar e o que influencia essa escolha. Para os pedagogos críticos, esta análise só poderá ser efetuada se considerarmos três forças que exercem uma grande influência a nível social: a hegemonia, a ideologia e a cultura.

1.4.2. Os conceitos de hegemonia, ideologia e cultura

A hegemonia refere-se a um processo de controlo social que se realiza através da liderança moral e intelectual de uma classe sociocultural dominante sobre grupos subordinados. Podemos definir hegemonia como:

... a liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe subordinada conquistada, não através de coerção (ex., ameaça de aprisionamento ou tortura) ou da

construção deliberada de regras e regulamentos (como em uma ditadura ou regime fascista), mas sim através do consentimento geral da classe dominada à autoridade da classe dominante. A classe dominante não precisa impor a força para produzir hegemonia, já que a classe dominada subscreve ativamente muitos dos valores e objetivos da classe dominante, sem estar atenta à fonte desses valores ou aos interesses que os informam. (McLaren, 1997: 207)

Neste contexto, a hegemonia permite a manutenção da dominação sobretudo através de “*práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos tais como a igreja, a escola, a mídia de massa, o sistema político e a família*”¹⁵, por meio das quais “o poderoso ganha o consentimento dos oprimidos, que inconscientemente participam da sua opressão” (McLaren, 1997: 206). Este é um dos elementos mais importantes na análise da hegemonia: ela não depende necessariamente da força ou coação, já que tende a conseguir que os grupos dominados acabem por considerar que o domínio das forças hegemônicas é natural (Apple, 1999).

A pedagogia crítica procura desmistificar as relações de poder e acordos sociais assimétricos que defendem o interesse da classe dominante. É essa compreensão do funcionamento da hegemonia na sociedade que permitirá fortalecer espaços de resistência. Como refere Darder *et al* (2003: 14):

... a compreensão da forma como a hegemonia opera na sociedade fornece aos educadores críticos uma base para a compreensão não só da forma como as sementes da dominação são produzidas mas também como as mesmas podem ser desafiadas e ultrapassadas através da resistência, crítica e ação social.

Para cumprir o seu papel, a hegemonia baseia-se na ideologia que, basicamente, diz respeito à produção de sentido e significado. Podemos defini-la como a “*produção e representação de ideias, valores e crenças e à maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos ou grupos*”. É, desta forma, “um modo de ver o mundo, um complexo de ideias, vários tipos de práticas sociais, rituais e representações que *tendemos a aceitar como naturais e de senso comum*”, já que “costumes, rituais, crenças e valores frequentemente produzem, dentro dos indivíduos, conceitos distorcidos do seu lugar na ordem sociocultural e, assim, servem para reconciliá-los com aquele lugar e disfarçar as relações desiguais de poder e privilégio” (McLaren, 1997: 209)¹⁶. A ideologia apresenta três características distintivas: envolve

¹⁵ Itálico original.

¹⁶ Itálico original.

sempre a legitimação, o conflito de poder e um estilo particular de argumentação (Apple, 2002:49). A análise e compreensão da ideologia assumem-se como um dos pontos fundamentais para a pedagogia crítica, na medida em que o seu estudo permite perceber que ideias, valores e significados moldam a nossa interpretação do mundo social e o nosso lugar no mesmo.

Como vimos no ponto anterior, a pedagogia crítica entende o conhecimento como uma construção social, porquanto o que é considerado conhecimento depende de um contexto social específico. Face a este entendimento, torna-se fundamental para a pedagogia crítica a análise da influência que a cultura pode ter sobre a forma como apreendemos e interpretamos a realidade, bem como o seu contributo para as relações de poder existentes numa determinada sociedade.

Entende-se por cultura “*os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida*”¹⁷ (McLaren, 1997:204). A importância da influência da cultura para a pedagogia crítica prende-se com o facto de ser necessário:

... reconhecer como as questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social. A capacidade dos indivíduos em expressarem sua cultura é relacionada ao poder que certos grupos são capazes de exercer na ordem social. A expressão de valores e crenças por indivíduos que compartilham certas experiências históricas é determinada pelo seu poder coletivo na sociedade. (McLaren, 1997:204)

A relação entre cultura e poder tem sido um dos focos de análise da teoria social crítica, cuja literatura tem sido caracterizada por três visões fundamentais: (1) a cultura está ligada à estrutura de relações sociais dentro de formações de classe, género e idade que produzem formas de opressão e dependência; (2) a cultura é uma forma de produção através da qual grupos diferentes nas suas relações sociais dominantes ou subordinadas definem e realizam as suas aspirações através de relações desiguais de poder; e (3) a cultura é um campo de batalha no qual a produção, legitimação e circulação de formas particulares de conhecimento e experiência são áreas centrais de conflito (McLaren, 1997).

Na análise que fazemos da cultura enquanto condutora de uma determinada interpretação da realidade, será importante distinguir três eixos do conceito: cultura dominante, cultura subordinada e subcultura. A cultura dominante define-se como “as práticas e representações sociais que *afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que con-*

¹⁷ Itálico original.

trola a riqueza material e simbólica da sociedade”¹⁸. A cultura subordinada refere-se a “grupos que vivem relações sociais em subordinação à cultura dominante” e a subcultura refere-se a um “subconjunto das duas culturas-mãe (dominante e subordinada)” (McLaren, 1997: 205).

1.4.3. A escola na sombra do neoliberalismo e do neoconservadorismo

Para os autores da pedagogia crítica, a principal razão para a *quase*¹⁹ anulação do potencial emancipador da escola na atualidade prende-se com a influência das forças do neoliberalismo em todos os domínios da vida.

O neoliberalismo, cuja influência se fez sentir particularmente a partir do início dos anos oitenta, consiste numa corrente de pensamento político e económico cujos princípios fundamentais assentam na defesa de um mercado completamente livre e numa consequente redução do controlo estatal sobre o mesmo. Para o neoliberalismo, o Estado tem o dever de facilitar o funcionamento das atividades económicas, abdicando do controlo de preços e produtos e da intervenção no mercado de trabalho, já que estes são assegurados pela lei da oferta e da procura. Assim, a base da economia assenta na privatização, na livre circulação de capitais internacionais e na abertura da economia às multinacionais e aos mercados globais. Contudo, a substituição do Estado-providência, em que o Estado garantia a proteção das esferas sociais, políticas e económicas de um país e garantia serviços públicos de apoio à população, pelas políticas do neoliberalismo, trouxe consequências que em muito ultrapassam o âmbito económico e invadem toda a vida social. McLaren declara (Aguirre, 2001:9; McLaren & Farahmandpur, 2001:282)²⁰:

O neoliberalismo (‘capitalismo agressivo’ ou ‘socialismo para os ricos’) (...) refere-se a um domínio corporativo da sociedade que apoia a regulação do mercado não regulado por parte do estado, compromete-se com a opressão de forças não mercantis e políticas anti-mercado, corta os serviços públicos gratuitos, elimina subsídios sociais, oferece concessões ilimitadas às corporações transnacionais, apoia uma agenda de políticas públicas neomercantilista, elege o mercado como padrão da reforma educacional e permite que os interesses privados controlem a maior parte da vida social na procura de lucros para alguns (por exemplo, através da diminuição de impostos para os mais abastados, ignorando regulações ambientais e dismantelando a educação pública e programas de proteção social). É, sem dúvida, uma das políticas mais perigosas que enfrentamos na atualidade.

¹⁸ Itálico original.

¹⁹ Afirmamos *quase*, porque, como iremos ver mais adiante, a pedagogia crítica acredita que o domínio hegemónico nunca é total, pelo que a resistência pode ocorrer.

²⁰ Tradução nossa.

O neoliberalismo tornou-se uma das ideologias mais perigosas do século XXI, na medida em que a sua influência se espelha na própria natureza da vida social, refletindo-se em todas as relações sociais. A partir do momento em que o mercado substitui a visão democrática como orientadora da ação humana, todas as relações sociais (pais e filhos, médicos e pacientes, professores e alunos etc.) ficam reduzidas a uma relação de fornecedor-cliente. Desta forma, o neoliberalismo constitui um ataque à democracia, aos bens públicos, ao Estado-providência e a todos os valores não comercializáveis (Giroux & Giroux, 2006), já que “para os neoliberais, ‘o lucro é Deus’, não o bem público” (Hill, 2003:26).

O impacto da política neoliberal em todos os domínios da sociedade e da vida é tal que chega a ser considerada como uma nova forma de imperialismo (Aguirre, 2001; McLaren & Farahmandpur, 2001), na medida em que consiste numa “combinação de velhas práticas militares e financeiras e tentativas por parte das nações desenvolvidas de impor a lei do mercado sobre o conjunto da própria humanidade” (McLaren & Farahmandpur, 2001: 285)²¹.

Para a pedagogia crítica, o domínio da ideologia neoliberal na sociedade torna-se evidente particularmente através de dois aspetos: (1) a aceitação generalizada das suas políticas como “novo senso comum” (Apple, 2000; Davies & Bansel, 2007; McLaren & Farahmandpur, 2001; C. A. Torres, 2013) e (2) a deturpação do conceito de democracia (Apple, 2000, 2011; Davies & Bansel, 2007; Giroux & Giroux, 2006; Giroux, 2005; McLaren & Farahmandpur, 2001). Por senso comum entende-se uma verdade generalizada aceite por todos como natural e, apesar de variável de cultura para cultura, tem-se homogeneizado como consequência da globalização (C. A. Torres, 2013). No caso do neoliberalismo, o discurso da alteração do Estado-providência para a economia de mercado foi-se impondo através de uma crescente responsabilização do indivíduo que resulta de três mecanismos: tecnologias de vigilância ligadas ao empreendedorismo e à sobrevivência; nacionalismo exacerbado ligado ao medo da não-sobrevivência cultural e económica; e um discurso de absolutismo moral ligado à inevitabilidade dos movimentos globais (Davies & Bansel, 2007). Através destes mecanismos, a responsabilidade pelo bem-estar foi sendo transferida do Estado para o indivíduo e a sobrevivência deste passa a depender do mercado, ilibando o primeiro de qualquer responsabilização sobre essa matéria. Assim, o discurso neoliberal da necessidade e da inevitabilidade do domínio do mercado tornou-se progressivamente aceite como algo natural e até desejável:

²¹ Tradução nossa.

Esta tríade de mecanismos eleva os governos específicos a moralmente irrepreensíveis e heroicos, já que protegem os indivíduos, agora responsabilizados, do que eles mais temem (desaparecimento dos próprios, dos seus postos de trabalho ou da sua nação) e lhes dão o que eles querem e precisam. A crença de que o mercado deve dirigir o destino dos seres humanos (em vez de serem os mesmos a dirigir a economia) veio a parecer, através da instalação e operacionalização dos discursos e práticas neoliberais, uma condição natural, normal e desejável da humanidade. (Davies & Bansel, 2007:253)²²

A segunda grande evidência do domínio da ideologia neoliberal é a deturpação do próprio conceito de democracia, pois é progressivamente associado com o individualismo exigido pelo contexto económico característico de um mercado livre e a sua potencialidade enquanto agente participativo e transformador social passa para segundo plano. O discurso neoliberal, com o mercado como regulador de todas as decisões políticas, sociais e económicas, constitui um ataque à democracia, aos bens públicos e aos valores. Como depreende Giroux:

No discurso do neoliberalismo, a democracia torna-se sinónimo de mercados livres, ao passo que os assuntos relativos à igualdade, justiça racial e liberdade são despojados de qualquer sentido significativo e usados para rebaixar todos aqueles que sofrem de privação sistémica e punição crónica. O infortúnio individual, tal como a própria democracia, é agora visto como excessivo ou em necessidade de contenção radical. (Giroux, 2005:9)²³

Desta forma, o domínio do discurso neoliberal e a sua progressiva afirmação como novo senso comum anula *quase* na totalidade qualquer possibilidade para um diálogo crítico e participativo que reafirme a transformação individual e social como um projeto democrático.

Agora, e analisadas as principais características do neoliberalismo, será necessário concentrarmo-nos noutra ideologia que, na atualidade, faz parte da mesma aliança hegemónica e constitui também uma grande influência no panorama educacional: o neoconservadorismo. A inclusão do neoliberalismo e do neoconservadorismo sob o mesmo “teto” hegemónico poderá parecer, à primeira vista, uma contradição, mas a influência simultânea destas duas ideologias na educação é de facto inegável (Apple, 2000, 2006a, 2006b; Sacristán, 2000; Pacheco, 2000). A razão para esta aparente contradição advém de duas máximas opostas: se o neoliberalismo segue a máxima *menos Estado*, o neoconservadorismo defende a máxima *mais Estado*.

O neoconservadorismo defende a conservação dos valores e da moral tradicionais. O seu objetivo é o resgate de uma identidade coletiva, pelo que defende um Estado forte capaz de exigir da escola a recuperação dos valores tradicionais que dizem representar e a revivificação da tradição ocidental e do patriotismo. Na prática, a contradição das máximas *menos Esta-*

²² Tradução nossa.

²³ Tradução nossa.

do/mais Estado é ultrapassada, já que a junção das mesmas, menos Estado na regulação do mercado e mais Estado na política educacional, permite que tanto o neoliberalismo como o neoconservadorismo atinjam os seus objetivos:

Se a ausência do Estado na regulação do mercado é a condição *sine qua non* para a existência de uma política neoliberal, a sua forte intervenção na definição da autoridade política é também a condição efetiva. Esta contradição pela existência, ora de um Estado mínimo, na regulação do mercado, ora de um Estado máximo, na definição e avaliação dos conteúdos curriculares, justifica a defesa de ideias e práticas educativas que privilegiam mais os resultados do que os processos de aprendizagem. Poder-se-á dizer de outra forma: os propósitos são definidos e controlados pelo que é público e os resultados são entregues aos interesses dos grupos de mercado. Assim, a educação torna-se num propósito bem definido que a aliança, aparentemente contraditória, formada por neoliberais e neoconservadores, transforma quer num mero serviço e produto sujeito à mais elementares regras de mercado, quer num símbolo que agrega valores e define *standards* nacionais em termos da escolarização do saber. (Pacheco, 2000:11)²⁴

A defesa de um currículo comum é um dos pilares das políticas neoliberais e neoconservadoras e permite espelhar como estas duas fações coexistem. Através deste currículo comum, atingem-se dois objetivos fundamentais: por um lado, é possível controlar o que faz parte do conhecimento oficial como forma de garantir que nele se incluem os valores tradicionais apregoados pelos neoconservadores; por outro lado, a existência de um currículo comum permite uma maior integração das escolas na lógica de mercado, na medida em que permite mais facilmente a regulação de objetivos de aprendizagem e o controlo de alunos e professores. Com um currículo comum, é mais fácil verificar e comparar resultados e responsabilizar escolas, professores e alunos pelos mesmos.

Apple (2000, 2006) refere ainda outros dois grupos que, embora sem a influência e a força dos neoliberais e dos neoconservadores, têm de alguma forma apoiado as suas políticas. São eles os populistas autoritários e uma nova classe média profissional. Os primeiros exprimem uma visão particular extremamente baseada na moral cristã e na defesa e de estruturas morais, como a família, o que inclui aspetos como o devido papel dos géneros masculino e feminino, a sexualidade, o papel da família etc. Esta perspetiva tem exercido alguma influência acerca do papel da escola e do conhecimento que deve ser transmitido. O segundo grupo consiste numa nova classe que se distingue pela destreza técnica e a quem interessa um maior controlo estatal, uma vez que lhes permite uma maior mobilidade. Na verdade, até podem nem se identificar com as suas políticas, mas sabem que um maior controlo técnico lhes permitirá uma

²⁴ Itálico original.

maior qualidade de vida, já que, “ como peritos em eficiência, gestão, testes e responsabilização, providenciam as destrezas técnicas para pôr em prática as políticas de modernização conservadora”. Assim, “a sua própria mobilidade depende da expansão das suas destrezas, ideologias de controlo profissional, medidas e eficiência que acompanham essa mobilidade”(Apple, 2000:41).

Analisada a aliança hegemónica que atualmente exerce influência em todas as esferas sociais, é agora o momento de analisarmos de que forma estas ideologias influenciam o panorama educativo. Inevitavelmente, e como instituição social, a escola espelha estas evidências e também nela se repercutem os efeitos da política neoliberal e neoconservadora. Das observações que desenvolvemos sobre esta aliança hegemónica, poder-se-á desde já depreender que a principal repercussão destas políticas será a vigência da racionalidade instrumental em todos os domínios da escola. Como veremos de seguida, esta é uma das principais críticas empreendidas pela pedagogia crítica.

1.4.4. A crítica à educação tradicional e à vigência da racionalidade instrumental

Um dos ícones da pedagogia crítica e um dos tópicos mais debatidos pelos pedagogos críticos é, sem dúvida, a crítica à educação tradicional. Procederemos à análise desta crítica através de dois enfoques: em primeiro lugar, analisaremos a crítica de Paulo Freire à educação tradicional através da dicotomia educação bancária e educação libertadora, já que esta acabaria por se tornar a base de inúmeras críticas ao modelo tradicional de educação empreendidas pelos autores da pedagogia crítica; em segundo lugar, analisaremos a crítica à vigência da racionalidade instrumental no panorama educativo.

1.4.4.1. Educação bancária versus educação libertadora

Freire apelida o modelo tradicional de educação de educação bancária, já que, para o autor, tal modelo se assemelha a um depósito/ transferência direta: o educador deposita o seu conhecimento nos educandos, enquanto estes passivamente o recebem e arquivam. O educador ocupa assim o centro de todo o processo educativo e é considerado o único sujeito cognoscente da realidade. Neste tipo de educação:

... o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ´encher` os educandos dos conteúdos de sua narração. Con-

teúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2003:57).

Neste modelo de educação, a relação educador-educandos, seja qual for o seu contexto, é por norma uma relação narradora (dissertadora), em que a realidade não é discutida, mas apenas comunicada como se se tratasse de algo estático, que não sofre qualquer tipo de evolução.

A educação bancária nega uma das funções que Freire considera essenciais em educação: o conhecimento como busca do saber. Ao negar a comunicação entre educador e educandos, já que neste modelo há apenas transmissão de comunicados com um sentido apenas, *do* educador *para* os educandos, limita-se qualquer ato educativo ao ato de depositar, transmitir conhecimentos. Na visão de Freire, saber exige transformação e reinvenção, pelo que a negação destas qualidades no ato educativo impede automaticamente a criação de saber. Segundo ele:

... educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2003:58).

Nesta visão da educação, o educando vê-se reduzido ao papel de objeto e é-lhe retirada qualquer possibilidade de desenvolver a sua própria autonomia, a sua criatividade e a sua própria interpretação do mundo. De facto, o patamar máximo que o educando alguma vez poderá atingir reduz-se à pura repetição do conhecimento comunicado pelo professor.

A própria relação estabelecida entre educador e educandos favorece a negação da construção de conhecimento enquanto processo de busca, já que considera que o único sujeito do processo educativo é o professor. A relação estabelecida caracteriza-se assim por uma rigidez e um distanciamento claro entre os intervenientes do processo. Para Freire, “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (Freire, 2003:58). De facto, o educador é visto como o centro de qualquer ato educativo e possuidor de todo o saber. Os educandos são considerados desprovidos de qualquer conhecimento e completamente dependentes da transmissão de saber do educador. Nega-se assim ao educando qualquer papel ativo no ato educativo, bem como na escolha dos seus conteúdos e na possibilidade de os interpretar e criticar. Os educandos reduzem-se desta forma a meros objetos, seres passivos no ato de ensino. Este

tipo de educação impede o desenvolvimento do espírito crítico/ capacidade de reflexão crítica dos educandos, causando uma adaptação/acomodação passiva à realidade que os rodeia e à interpretação da mesma que lhes é transmitida. Os educandos vêm-se assim negados no seu direito básico de tentarem *ser mais*, de se transformarem a si e à sua realidade:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo. Como transformadores. Como sujeitos. (Freire, 2003:60)

Como alternativa ao modelo tradicional de educação, Freire propõe uma educação humanista e libertadora. Uma das distinções fundamentais entre a educação bancária e a educação humanista é a visão de educador e educandos como companheiros na busca do saber e na procura de *ser mais*. Freire considera que uma educação que eleja como sua finalidade a humanização terá de procurar proporcioná-la a todos os homens, incluindo no mesmo conjunto educadores e educandos. Esta visão implica uma relação entre educadores e educandos centrada na comunicação e não na transmissão de comunicados. Desta forma, a comunicação é horizontal e de vários sentidos, e tem como primeiro objeto de discussão e análise a realidade que rodeia educador e educandos, ambos considerados sujeitos do processo educativo. Privilegia-se assim uma verdadeira relação dialógica entre educador e educandos e entre os dois e o mundo.

O diálogo é um dos pilares fundadores da educação humanista. Freire considera que, para que haja diálogo, e por consequência comunicação, é necessário estabelecer uma relação de igualdade entre todos os intervenientes. Nunca o diálogo poderá acontecer, enquanto o educador for visto como aquele que detém todo o saber e cuja função é a sua transmissão a um ouvinte passivo. Para que o diálogo aconteça, é necessário que se consolide uma relação horizontal entre educador e educandos, na qual se consideram ambos construtores de conhecimento. É nesta busca em comum que reside o verdadeiro valor do diálogo, bem patente na definição freireana que o considera como:

... uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criatividade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 1976:107)

Só considerando que também o educador busca conhecimento e procura a sua autotransformação, tornando-se assim ele próprio um ser em constante movimento, se poderá combater a dominação inerente à posição do professor na concepção bancária da educação. Como afirma Bertrand a este respeito,

O professor compromete-se a construir o conhecimento com o estudante num diálogo permanente. Ele não pode transferir o conhecimento a partir de uma posição dominante na sua relação com o estudante. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que seria uma prática da dominação. (Bertrand, 2001:160)

O papel do educador é assegurar condições para que o debate e a reflexão possam ter lugar juntamente com os educandos. A educação humanista/libertadora incentiva a reflexão crítica, não sobre realidades isoladas e distanciadas dos homens, mas sobre os homens e as suas relações com o mundo. A realidade é agora analisada e fonte de reflexão, sendo vista não como uma realidade estática e imutável (visão que leva à inibição da criatividade e à negação da possibilidade de crítica e de transformação), mas sim como uma realidade em formação e passível de ser transformada (visão que conduz à criatividade e à reflexão crítica sobre a realidade, com vista à sua evolução, transformação). Esta visão da realidade é essencial para o desenvolvimento de uma relação dialógica entre educador e educandos, já que para que haja diálogo é preciso que haja pensar crítico, um pensar consciente da inconclusão da realidade, isto é, de que a realidade está num processo de transformação permanente para o qual podemos contribuir. Sem esta crença, sem esta esperança em nós mesmos, nem o diálogo nem a reflexão crítica fazem qualquer sentido. Para Freire, “se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 2003:82).

A análise que Freire desenvolve relativamente à educação bancária e à educação libertadora, tornou-se uma base de muitos pedagogos críticos que, à sua semelhança, atacam o modelo tradicional de educação pelo seu carácter transmissivo e passivo e elegem uma educação dialógica, centrada no aluno, na sua transformação e no papel da escola na defesa dos valores democráticos. Esta dicotomia: educação bancária/transmissiva/passiva *versus* educação libertadora/dialógica/transformativa tornou-se um marco no seio da pedagogia crítica pela luta por uma educação verdadeiramente democrática.

1.4.4.2. A crítica à vigência da racionalidade instrumental

Outra das grandes críticas dirigidas pelos pedagogos críticos ao modelo tradicional de educação refere-se à vigência, no panorama educativo, de valores técnicos e económicos que contribuem para um domínio da racionalidade instrumental em todos os domínios da educação. De facto, a crítica ao modelo tradicional de educação tem sido acompanhada por uma crítica crescente ao modelo de gestão escolar, contra o qual os pedagogos críticos se insurgem por considerarem que a escola sobrevaloriza as leis do mercado de trabalho em detrimento da visão da escola como potenciadora do desenvolvimento de valores democráticos.

Depois de termos analisado as forças hegemónicas que atualmente influenciam todas as esferas sociais, tentaremos demonstrar como estas se repercutem em termos educativos. Para procedermos a esta análise, seguimos o prisma de Apple (2002) na sua consideração de que a influência das relações estruturais na escola deve ser analisada através de três aspetos fundamentais: (1) a escola como instituição, (2) as formas de conhecimento e (3) o próprio educador ou educadora.

1.4.4.2.1. A escola como instituição

Para os pedagogos críticos, as escolas estão em crise, uma vez que se têm submetido a uma crescente ideologia instrumental que impede a sua ação enquanto instituição crítica com o potencial de formar estudantes para uma democracia plena.

Giroux (1998) lembra que um dos legados da educação pública deverá ser o desenvolvimento de capacidades críticas, de conhecimento e de valores para formar cidadãos ativos numa sociedade democrática. No entanto, este papel da escola está a sofrer um ataque sem precedentes dos defensores de uma ideologia de mercado que defendem uma expansão de uma cultura corporativa. Segundo o autor, tem havido uma comercialização de todos os aspetos da vida, sendo que a escola passou a ser encarada cada vez mais como uma oportunidade de investimento e cada vez menos como bastião da democracia. Esta comercialização da escola é óbvia, por exemplo, através da cedência de espaços escolares por dinheiro e para fins exclusivamente publicitários, o que passa a ideia aos estudantes de que tudo se vende e tudo se compra. Como observa Giroux (1998:14)²⁵, “invasos por produtores de doces, de cereais de pequeno-almoço, companhias de *snacks* e cadeias de *fast food*, as escolas passam aos alu-

²⁵ Tradução nossa.

nos cada vez mais a mensagem não-muito-subtil de que tudo está à venda – incluindo as identidades, desejos e valores dos alunos”. A crescente comercialização do espaço escolar levanta a questão sobre se a escola está a formar cidadãos ou consumidores, visto que um dos principais valores transmitido atualmente é o do consumismo. Nesta lógica de mercado, em que a escola é vista apenas como uma oportunidade de investimento, a instituição escolar continua a contribuir para uma reprodução de desigualdades:

Não mais representando um pilar da democracia, as escolas com uma cultura corporativa cada vez mais agressiva são reduzidas a novas oportunidades de investimento. (...) E as apostas são altas. A educação torna-se menos uma força para o progresso social do que uma força para o investimento comercial. Tal educação promete rendimentos elevados e retornos substanciais para aqueles jovens que têm o privilégio de ter os recursos e o poder para fazerem valer as suas escolhas – e torna-se uma grande perda para aqueles que não têm os recursos para participar nesta recente indústria em crescimento. (Giroux, 1998:13)²⁶

Peter McLaren (1997) contribui para esta crítica, chamando a atenção para a crise atual da escola. O autor procura documentar a natureza da crise atual da escola e na sociedade nos EUA. Através da referência a várias estatísticas, McLaren demonstra como a sociedade se encontra em crise e como esta se repercute no ambiente escolar. Essencialmente, revela como a escola continua a privilegiar determinados estudantes e a discriminar outros com base em raça, sexo, condição económica etc. Esta situação é potenciada também pela submissão das escolas a uma racionalidade técnica, moldada exclusivamente em função da preparação de estudantes para o mercado de trabalho:

Em geral, o novo discurso conservador pela eficiência-esperteza encoraja as escolas a definirem-se essencialmente como instituições de serviço encarregadas da tarefa de fornecer aos estudantes a experiência técnica que os habilite a achar um lugar dentro da hierarquia corporativista. (McLaren, 1997:16)

Apple (1997, 2003), considerando a análise do papel social, ideológico e económico da escola, vê a mesma como exercendo três funções: acumulação, legitimação e produção. As escolas são agências de acumulação ao ajudarem à recriação de uma economia desigualmente responsiva, proporcionando as condições necessárias à acumulação de capital. Fazem-no particularmente através da hierarquização e seleção dos alunos pelo “talento”, de forma a cumprirem as necessidades de uma economia já por si estratificada. São agências de legitimação,

²⁶ Tradução nossa.

na medida em que distribuem ideologias sociais e favorecem a criação de condições para a sua aceitação generalizada. Por fim, são agências de produção, já que contribuem para a produção de níveis elevados de conhecimento técnico necessário à expansão do mercado.

Daqui se depreende que a racionalidade instrumental se espelha na escola como instituição, na medida em que a mesma passa a ser vista como um instrumento ao serviço do mercado e o seu fim é, claramente, a preparação do indivíduo para esse mercado.

1.4.4.2.2. As formas de conhecimento

Como vimos anteriormente, a pedagogia crítica segue a distinção habermasiana de tipos de conhecimento. À luz dessa perspectiva, interessa perceber que tipo de conhecimento é considerado mais valorizado no conhecimento escolar e que interesses serve essa valorização. Na sequência da análise que efetuámos, torna-se claro que o tipo de conhecimento atualmente valorizado na escola é o técnico e essa valorização está estreitamente relacionada com o papel da escola no cumprimento das leis do mercado.

O facto de a escola considerar o conhecimento técnico como o mais importante está intimamente relacionado com a influência das estruturas económicas no contexto escolar, já que a produção e maximização deste tipo de conhecimento são consideradas fundamentais para o funcionamento eficaz de uma economia industrializada. Ao eleger o conhecimento técnico como conhecimento de estatuto elevado, a escola contribui para a seleção de agentes para o preenchimento de determinadas posições económicas e sociais, numa economia estratificada. Segundo este papel, o baixo aproveitamento escolar por parte de alguns alunos é visto não só como tolerável como inclusivamente desejável (Apple, 2002). Para Apple, a semelhança entre o funcionamento da escola e o funcionamento do mercado é assim inegável, uma vez que, “tal como no ‘mercado de bens económicos’, onde é mais eficaz assegurar-se um nível de desemprego relativamente constante, para, na realidade, produzi-lo convenientemente, também as instituições culturais criam ‘naturalmente’ níveis de aproveitamento pouco satisfatórios” (Apple, 2002:73). Isto relaciona-se “não só com o papel da escola em maximizar a produção de ‘mercadorias’ culturais técnicas, como com a função de classificação ou seleção das mesmas em inserir as pessoas nas posições ‘exigidas’ pelo sector económico da sociedade” (Apple, 2002:83).

Outro aspeto salientado pelos autores da pedagogia crítica é o facto de o currículo contribuir para a manutenção das forças hegemónicas não apenas através do seu corpus formal, mas

também através do que referem como currículo oculto, isto é, através das “*consequências não intencionais do processo de escolarização*” (McLaren, 1997: 216)²⁷. O currículo oculto diz assim respeito aos significados que são criados ou enfatizados no contexto de socialização escolar não diretamente relacionados com o conteúdo do currículo em si, mas cuja influência não deve ser negligenciada. Diz respeito, por exemplo, a regras de conduta, à organização da sala de aula, às estruturas de liderança, aos estilos de ensino e aprendizagem enfatizados na sala de aula etc., que contribuem para a criação ou manutenção de determinados valores, atitudes ou padrões de comportamento e que podem também contribuir para a manutenção das ideologias dominantes e práticas sociais relacionadas com a autoridade.

1.4.4.2.3. O papel do(a) professor(a)

A racionalidade instrumental vigente impede a ação do professor, enquanto encorajador e praticante de uma pedagogia crítica, conduzindo desta forma a uma pedagogia transmissiva e à visão do professor como técnico.

Giroux (1992) analisa a crise que os professores enfrentam nos EUA, causada pela submissão das escolas a uma crescente ideologia instrumental, que não só afeta as condições básicas do seu trabalho mas também dificulta a sua ação enquanto agentes críticos. Assim,

... os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (Giroux, 1992:14)

Nesta perspetiva, a escola é regulada pela técnica e subordinada aos princípios da eficiência, da hierarquia e do controlo, reduzindo os professores a meros implementadores das políticas oficiais estipuladas por especialistas, normalmente afastados da prática escolar, e recusando-lhes qualquer papel ativo nas decisões sobre a vida escolar. Desta forma, os professores vêem-se privados da possibilidade de terem qualquer capacidade de decisão relativamente à prática educativa e de adaptarem a mesma ao contexto específico no qual ocorre. Os docentes vêem-se envolvidos num modelo de escola onde vigora uma “pedagogia gerencial”, já que a questão central é a gestão “eficiente” e o controlo do sistema escolar (Giroux, 1992).

²⁷ Itálico original.

Um dos melhores exemplos da forma como o papel do professor tem sido continuamente reduzido ao de um técnico é o aumento da utilização de conjuntos pré-empacotados de materiais curriculares (Apple, 1997; Henry Giroux, 1992, 1997). A adoção por parte do sistema educativo de materiais pré-configurados permite um controlo *quase* total da ação do professor, uma vez que praticamente toda a atividade educativa é pré-determinada: objetivos, conteúdos, procedimentos a ter pelo professor, respostas a esperar dos alunos, testes etc. Esta pedagogia gerencial impede o envolvimento dos professores na criação de materiais adequados às especificidades sociais e culturais em que trabalham, tornando a sala de aula num contexto completamente isolado de tudo o que a rodeia. Seguindo a opinião de Giroux:

Isto se torna mais óbvio à luz da principal conceção que sustenta a pedagogia gerencial: aquela que afirma que o comportamento dos professores precisa ser controlado e tornado consistente e previsível em diferentes escolas e diante de diferentes populações de estudantes. (Giroux, 1992:18)

Para além do controlo técnico a que os professores estão sujeitos, a racionalidade instrumental tem-se repercutido numa simultânea desqualificação e requalificação dos mesmos (Apple, 1997; Giroux, 1997; McLaren, 1997). Os professores são desqualificados, na medida em que a sua ação é pré-determinada, assumindo a posição de meros técnicos; são requalificados, quando lhes é imposta a substituição de um conhecimento pedagógico por um maior conhecimento de gestão.

A vigência da racionalidade instrumental em todos os domínios da escola impede o desenvolvimento de uma pedagogia que analise o contexto particular dos alunos e da realidade que os rodeia e contribui para uma unificação de práticas que encaram o processo educativo como um meio para atingir um fim: cidadãos preparados para o mercado de trabalho.

Segundo a racionalidade instrumental e de acordo com o positivismo que lhe serve de base ideológica, o fenómeno educativo é visto como uma realidade totalmente objetiva. Qualquer problema, e seja qual for a sua origem, é visto como consequência da má atuação de um dos intervenientes no processo, ou então da falta de recursos, e poderá ser resolvido através de regras técnicas. Todo o fenómeno educativo é encarado como um processo instrumental, totalmente controlável e explicável, que visa atingir um determinado resultado:

De acordo com a racionalidade instrumental, os sistemas educacionais funcionam como sistemas de entrada-saída, nos quais os recursos e matéria-prima entram de um lado e o produto final – o aluno educado – sai do outro. Nos sistemas educacionais, o currículo e o ensino são vistos como meios para controlar finalidades específicas; as finalidades não

são discutidas. As dificuldades educacionais são atribuídas aos comportamentos inadequados de professores ou alunos ou ao uso ineficiente dos recursos. A visão instrumental da educação atribui à pesquisa educacional o papel de revelar as variáveis presentes em relações de causa-efeito que possam trazer mais eficiência ao sistema. (Hargreaves, Fernandes, & Dinanthompson, 2003: 184)²⁸

É óbvio que as consequências pedagógicas da aplicação da racionalidade instrumental a todo o fenómeno educativo são, no mínimo, desastrosas. Se alunos e professores não são mais do que meros objetos manipuláveis, inseridos num amplo processo no qual não têm qualquer papel interventivo, e que visa acima de tudo atingir fins pré-determinados, o resultado nunca poderá ser uma mudança qualitativa dos indivíduos e do fenómeno em si. O fenómeno educativo, enquanto fenómeno humano e social, não pode ser controlado através da aplicação de regras técnicas gerais, já que o comportamento humano não é previsível ou explicável, como acontece no mundo físico. O fenómeno educativo necessita do dinamismo e da participação ativa e constante de todos os seus intervenientes. Ao tratarmos este fenómeno como mero processo instrumental, poderemos resolver alguns problemas, mas não os conseguiremos explicar nem fundamentar a sua razão de ser.

De acordo com esta crítica, para contrariar a vigência da racionalidade instrumental no contexto escolar, será fundamental resgatar o potencial democrático e emancipador da educação.

1.5. AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA CRÍTICA: DA CRÍTICA À POSSIBILIDADE

Depois de revisitarmos as principais críticas da pedagogia crítica à situação atual da educação, é agora altura de analisarmos as suas propostas. Desenvolvemos esta análise em torno de cinco enfoques: (1) a escola como esfera pública democrática; (2) o currículo como uma forma de política cultural; (3) o professor como intelectual transformador; (4) os conceitos de resistência e utopia e (5) o pensamento crítico da pedagogia crítica.

1.5.1. A escola como esfera pública democrática

A visão da escola enquanto esfera pública democrática, defendida pela pedagogia crítica, implica a afirmação máxima do potencial democrático das instituições educativas. Como

²⁸ Tradução nossa.

vimos anteriormente, os pedagogos críticos advogam que nenhum ato educativo pode ser neutro, já que o mesmo deve em primeiro lugar contribuir para o potencial democrático e emancipatório da educação.

Na análise que desenvolvemos da formação do conceito de escola enquanto esfera pública democrática defendida pela pedagogia crítica, identificámos a influência do pensamento de três autores: (1) John Dewey e a sua conceção democrática de educação; (2) Paulo Freire e a sua pedagogia dialógica; e (3) Jürgen Habermas e a sua racionalidade comunicativa. Como veremos de seguida, o que une estes três autores é a crença de que a escola deve ser orientada por um ideal democrático e, para que tal aconteça, deve proporcionar aos atores - alunos e professores - a possibilidade de serem participantes ativos em todo o processo educativo.

Em termos gerais, John Dewey (2007) considera a educação como uma reconstrução contínua da experiência, que deve ser orientada por um ideal democrático. Para este autor, a educação assume um papel fundamental tanto na continuidade dos grupos sociais como na reconstrução e reorganização da sociedade democrática. A educação é uma necessidade de vida e, à semelhança do mundo natural que desenvolve processos para garantir a sua continuidade, também a vida social garante a sua continuidade através da transmissão da experiência, entendida como os “costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações” (Dewey, 2007:21), necessária à continuidade da vida social. Para além de garantir esta transmissão, a educação torna-se também comunicação, na medida em que a socialização implícita no processo também educa pela partilha de experiências. Assumindo assim uma função social, cabe à escola manter um equilíbrio entre a experiência proporcionada pelas relações sociais e a experiência proporcionada na escola. Nesta perspetiva, a instituição escolar é também ela um meio social, pelo que deve proporcionar oportunidades para a aprendizagem coletiva, a fim de que os alunos compreendam o sentido social das suas próprias capacidades. A experiência só se enriquece através da vida associada, já que permite uma interação social e a troca de experiências, e só se torna verdadeiramente educativa se proporcionar uma experiência direta. A educação deve assim permitir um desenvolvimento contínuo, através da qual se reconstrói a experiência, de forma a dirigir as experiências posteriores. Para Dewey, a escola é um instrumento fundamental para a transformação social e a vida democrática. O indivíduo passa a ser um conceito signifiicante, quando considerado parte inerente da sua sociedade, enquanto que esta nada significa se for considerada à parte dos indivíduos que a constituem.

Dewey considera que a educação está intrinsecamente ligada à democracia, já que, para o autor, a democracia, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associada:

Uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas da vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens.(Dewey, 2007:97)

Assim, a escola deve permitir uma convivência e interação mútua através da qual a experiência de cada um seja útil para o outro e juntos se enriqueçam mutuamente. Se o importante é a renovação da experiência e esta deve ser direta para que se torne educativa, a escola deve criar condições para que os alunos desenvolvam as capacidades inerentes à vida democrática, de forma a que possam aprender fazendo. A escola deve tornar-se então uma democracia em miniatura, na qual todos tenham o direito de opinar, participar e intervir em igualdade de circunstâncias.

Como referimos anteriormente, também Paulo Freire considera que a educação possui um potencial emancipatório que pode conduzir à transformação individual e social. Para que tal aconteça, é necessário superar a tradição bancária da educação e atribuir-lhe um caráter dialógico. A crença numa educação democrática e o papel fundamental do diálogo no processo da sua construção estão bem patentes na seguinte citação do autor:

A democracia e a educação democrática fundem-se ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença de que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (Freire, 1976:96-97)

Para Freire, o diálogo implica uma relação de horizontalidade, onde professor e alunos se tornam ambos sujeitos na análise crítica da realidade e na procura de um mundo melhor. Tal implica o reconhecimento de que tanto o ser humano como a realidade são inacabados e que

os mesmos podem contribuir para a sua construção/ transformação. A educação torna-se política a partir do momento em que assume como finalidade a reflexão crítica sobre o mundo com a intenção de o transformar. O diálogo implica a abertura aos outros e ao mundo, permitindo um questionamento constante e a procura de respostas adequadas. Assim, é na troca de ideias, opiniões, experiências e visões do mundo, potencializada pelo diálogo, que educador e educandos se juntam para tentar compreendê-lo melhor e superar as suas limitações, tentando *ser mais*.

Já Jürgen Habermas desenvolveu o conceito de esfera pública, muito relacionado com a sua noção de racionalidade comunicativa. Este conceito refere-se a um local público onde todos possam discutir as suas opiniões e visões da realidade, conceito que, para Habermas, haveria entrado em decadência. Uma das razões para tal havia sido a invasão da racionalidade instrumental em todas as esferas da vida pública. Segundo este autor, é necessária uma reconstrução da teoria crítica da sociedade, visto que a racionalidade instrumental tomou controlo de todas as dimensões da mesma. Para tentar contrariar esta tendência, Habermas desenvolve um conceito mais alargado de racionalidade, ao qual dá o nome de racionalidade comunicativa. A necessidade de um novo conceito de racionalidade surge da impossibilidade de analisar os mundos individual e social através da racionalidade instrumental sem causar graves implicações na liberdade, porque estes não podem ser considerados realidades objetivas. Assim, as ações empreendidas nestas duas realidades não podem ter sempre como objetivo o sucesso, mas sim, também, o entendimento e o desenvolvimento pessoal e social. Segundo o autor, quando uma ação visa o entendimento, estamos perante uma ação comunicativa que define como “...uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (Habermas, 1987:57).

A ação comunicativa é manifestamente diferente de uma ação teleológica, já que, neste último caso, os atos de fala têm um propósito instrumental que visa atingir o sucesso. Já na ação comunicativa, os atos de fala expressam-se com a intenção de procurar a comunicação e atingir um consenso. Assim, uma ação comunicativa exige que os participantes se expressem e emitam as suas opiniões em igualdade de condições, de maneira a que possam decidir-se, de acordo com o melhor argumento apresentado, pelo melhor rumo da ação a tomar. Para que se considere uma ação racional, ela deve estar intrinsecamente ligada a um processo de argumentação. Assim, a esta ação implica a comunicação entre pelo menos duas pessoas, sendo que uma regra básica deste processo é que o consenso se alcance pela força do melhor argumento. O consenso assim

atingido constitui a base para um entendimento provisório, pelo que o entendimento deve ser considerado um processo a desenvolver continuamente e nunca uma meta final, já que se desenvolve num processo de interação que se pretende extremamente dinâmico. Para que seja possível atingir um consenso, é imprescindível que se desenvolva um ambiente ideal de discussão, onde todos tenham as mesmas oportunidades de se exprimirem livremente, sem qualquer pressão que não a força do melhor argumento (ética argumentativa). A teoria da racionalidade comunicativa, baseia-se, deste modo, na ideia de que as ações do sujeito são racionais, sempre que na sua base estiver um processo de argumentação que conduza a um consenso.

As repercussões da teoria da ação comunicativa num contexto educativo são óbvias. Habermas não rejeita a racionalidade instrumental. Para si, o grande perigo é querer transformá-la no único modelo de análise e ação sobre a realidade. Sendo a escola uma instituição da modernidade, espelha as suas contradições e é, tal como as outras instituições, através da racionalidade comunicativa que as suas potencialidades podem ser reavivadas. O autor propõe que se reconciliem a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa dentro da escola, que ambas sejam problematizadas e se constitua uma argumentação que leve ao consenso. A racionalidade comunicativa reconhece que o fenómeno educativo é acima de tudo um fenómeno social e, por isso, não pode ser tratado como se de uma realidade física se tratasse. Desta forma, os fins educacionais não devem ser objetivos pré-determinados sem o envolvimento dos principais intervenientes, mas sim negociados e estabelecidos com os intervenientes ao longo de todo o processo. Estes não são, como no modelo de racionalidade instrumental, seres manipuláveis num amplo processo, mas participantes ativos e decisivos no desenvolvimento, que começa nos próprios, desse mesmo processo. Um dos pontos fundamentais da teoria habermasiana da racionalidade comunicativa e que tem fortes repercussões a nível educativo é a importância que o autor dá ao conceito de ética argumentativa, relacionada com a expressão livre de argumentos, por parte de todos os indivíduos. Fazendo uso das palavras de Fátima Barbosa:

Contrariamente à ética de autoridade, a ética argumentativa baseia-se na possibilidade de todos os indivíduos poderem expressar os seus argumentos sobre a necessidade e as consequências das ações a empreender. É através do contexto do discurso que podemos interacionar a pluralidade de cosmovisões e, após uma discussão argumentativa, chegar à aceitação do melhor argumento como sendo a 'verdade possível'. (2004:82)

Desta forma, a racionalidade comunicativa permite a interação livre entre os indivíduos, a partilha de experiências, o conhecimento de várias visões do mundo e a renovação dessas mesmas visões. O enriquecimento proporcionado pela troca de saberes, a exposição livre de argu-

mentos e procura de entendimento e consenso, contribuem também inequivocamente para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, já que as suas visões do mundo são constantemente analisadas e renovadas na interação com os outros.

A teoria habermasiana de racionalidade comunicativa repercute-se a nível educativo na criação de ambientes de estudo democráticos, onde todos podem e devem participar, expondo livremente os seus argumentos e discutindo racionalmente com os outros, até chegarem a um consenso. Promove a troca de saberes e a prática de reflexão entre os indivíduos, pontos fundamentais na pedagogia crítica.

Segundo Nadja Prestes (1998), a teoria habermasiana permite uma panóplia de interpretações relativamente à justificação da educação. A autora destaca as seguintes cinco premissas: a exigência de uma racionalidade comunicativa na educação; o princípio da subjetividade; a reflexão e a tomada de consciência; a formação do sujeito; a possibilidade da educação ser emancipatória. A educação precisa da racionalidade comunicativa, na medida em que tem de recuperar a sua função como formadora do Homem enquanto sujeito da ação cognitiva, ética e política, baseado numa razão que gere entendimento. Se a educação é um processo interativo, onde o sujeito se desenvolve pela ação comunicativa, a razão instrumental não consegue atingir este propósito. Para que a ação comunicativa se desenvolva, é necessário reabilitar as estruturas de comunicação a fim de que, entre outros, se incentive o debate, se promovam a capacidade discursiva dos alunos e a aprendizagem crítica. A racionalidade comunicativa permite a passagem da subjetividade à intersubjetividade através da linguagem. Pela intersubjetividade surge uma subjetividade renovada, que contribui também para a formação do sujeito, já que ele se vai constituindo num processo dialógico na busca do entendimento. A racionalidade comunicativa exige o desenvolvimento da reflexão crítica para que os indivíduos se tornem conscientes das distorções da realidade perpetuadas pela sociedade e cultura. Como afirma a autora:

A tomada de consciência na perspetiva de uma racionalidade comunicativa, exige uma reflexão crítica que possa fazer frente às insuficiências de uma racionalidade submetida às determinações do sistema. Os bloqueios sistemáticos estão presentes na sociedade e podem ser conscientizados através de um exame crítico-discursivo, ao nível de um processo pedagógico entre professores e alunos que submeta os produtos culturais ao esclarecimento. A racionalidade comunicativa, além de ver as deformações a que foram submetidos os produtos da ciência e da cultura, aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas. (Prestes, 1998:232)

A racionalidade comunicativa exige que se reafirme a formação do sujeito como tarefa básica da educação, isto é, a formação de um sujeito que tenha a capacidade de interagir e agir autonomamente. Por fim, a racionalidade comunicativa contribui para a emancipação do sujeito, na medida em que tem por objetivo o entendimento e desenvolve-se num espaço onde todos têm a mesma liberdade para exprimir a sua opinião, discutir e criticar.

Para a pedagogia crítica, para que a escola supere a função reprodutora e instrumental a que tem sido reduzida, será necessário resgatar a sua função como esfera pública democrática, isto é, transformá-la num local que promova o desenvolvimento das capacidades democráticas e onde os estudantes possam participar, refletir e discutir a realidade que os rodeia. Tal como Giroux declara:

Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas. Isto significa considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social. Nestes termos, as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente na batalha dos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social. Este discurso busca recuperar a ideia da democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social. Além disso, encarar as escolas como esferas públicas democráticas fornece uma fundamentação para defendê-las, juntamente com formas progressistas de pedagogia e trabalho docente, como instituições e práticas essenciais desempenhando um serviço público importante. Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática. (Giroux, 1997:28)

A visão das escolas como esferas públicas democráticas sublinha a ideia de que a prática e envolvimento na democracia devem começar na escola. Esta lógica implica que todos os atores educativos tenham a possibilidade de participar e uma palavra a dizer, no que diz respeito ao conhecimento que é ensinado e à forma como é veiculado, de modo a que tudo possa ser analisado criticamente e discutido pelos intervenientes. Trata-se de conferir a todos estes o poder da palavra e de decisão. Juntos, e incentivando a reflexão crítica e o diálogo, todos podem contribuir para o combate às desigualdades na escola e, por consequência, em toda a sociedade.

No entanto, não podemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que esta reinvenção da escola enquanto local de prática da democracia depende apenas de alunos e professores. Esta transfor-

mação terá de ocorrer não só na prática pedagógica, atribuindo mais poder de intervenção a docentes e a estudantes, mas deverá incluir também uma reorganização da própria organização escolar. Lima (2005) considera que é necessário que o Estado se descentralize na gestão da organização escolar de forma a permitir mais autonomia e participação às escolas. Tal permitirá a “construção, seguramente lenta e difícil, mas certamente possível, de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem deixar de ser estatal, e mais autônoma e deliberativa, embora recusando o paradigma da organização privada de tipo empresarial.” (Lima, 2005:28). A pedagogia gerencial terá assim de ser substituída por uma gestão mais descentralizada, que permita às escolas e aos seus atores uma participação direta e refletida na transformação daquele espaço em esfera pública democrática.

1.5.2. O currículo como uma forma de política cultural

Antes de analisarmos a forma como a pedagogia crítica tem tratado as questões ligadas ao currículo e à sua operacionalização, será conveniente distinguirmos as teorias críticas do currículo da sua visão tradicional. Tomás Tadeu da Silva (2000) estabelece esta distinção ao afirmar que as teorias críticas do currículo colocam a ênfase nas relações de poder, por oposição às teorias tradicionais que apenas se preocupavam com as formas de organização e elaboração do mesmo. Se o discurso das teorias tradicionais se focava em conceitos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planificação, eficiência e objetivos, as teorias críticas desenvolvem a discussão do currículo em torno de conceitos como ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. As teorias tradicionais do currículo, que marcaram a visão dele até aos anos 80 e nas quais se destacam os trabalhos de Bobbit e Tyler, caracterizavam-se por uma postura conservadora e técnica relativamente ao sistema educacional. Considerava-se que a escola deveria funcionar como qualquer empresa, pelo que os objetivos a atingir pelo sistema educacional deveriam ser definidos de acordo com as necessidades da economia, ou seja, o fundamental seria que o currículo fosse organizado de forma a desenvolver as habilidades necessárias para as ocupações profissionais. A potencialidade do currículo era, desta forma, reduzida a uma mera questão técnica.

Nos anos 80, contudo, as teorias críticas começaram a chamar a atenção para a ilusão da ‘neutralidade’ alegada pelas teorias tradicionais e exigiram uma análise crítica do papel do currículo na manutenção das desigualdades e injustiças sociais. Para as teorias críticas, “o

importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz*” (Silva, 2000:27).

Para a pedagogia crítica, o currículo é considerado uma forma de política cultural, na medida em que implica a construção de significados e valores culturais que estão intimamente ligados às relações de poder presentes na sociedade. Desta forma, não pode ser interpretado como a transmissão neutra de um determinado *corpus* de conhecimento, já ele próprio assenta numa seleção. Quer isto dizer que, de um vasto conjunto de conhecimentos disponível, apenas uma parte é selecionada para ser reconhecida como conhecimento oficial (Apple, 1999, 2001, 2002, 2003). Como afirma Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 1999:51)

O problema do conhecimento educativo não pode ser interpretado apenas como uma questão técnica. Já a análise do mesmo exige uma reflexão sobre “o que é considerado conhecimento legítimo (seja conhecimento do tipo lógico do ‘que’, ‘como’ ou ‘para’) por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos (Apple, 2002:86).

Vimos anteriormente que uma das formas através da qual se pode evidenciar a vigência da racionalidade instrumental na escola é precisamente a consideração do conhecimento técnico como conhecimento de estatuto elevado. Este facto está profundamente relacionado com a influência das estruturas económicas no contexto escolar e a instrumentalização da escola como produtora deste tipo de conhecimento. Vimos também que, ao enfatizar o conhecimento técnico com o objetivo de contribuir para a seleção de agentes para ocuparem diversas posições numa economia já de si estratificada, a escola contribui inevitavelmente para a reprodução e manutenção de desigualdades sociais.

Mas se tudo isto o currículo *é* e se tudo isto o currículo *faz*, é agora altura de analisarmos o que, de acordo com a pedagogia crítica, o currículo *deve ser* e o que o currículo *deve fazer*. O fundamental para a pedagogia crítica é que o currículo ultrapasse a sua função limitadora, enquanto instrumento de controlo de uma escola marcada pela racionalidade instrumental, e passe a constituir um dos meios através do qual a escola se possa afirmar como instituição capaz de contribuir para a transformação individual e social. Na análise que desenvolvemos

sobre a teorização do currículo pela pedagogia crítica, identificámos três obrigações que o currículo deve assumir, para que se torne um instrumento ao serviço de uma educação verdadeiramente crítica. São eles:

- a) O currículo deve abrir-se à (re)leitura crítica;
- b) O currículo deve ser contextual;
- c) O currículo deve partir do saber de experiência feito.

Analisemos cada uma destas obrigações em particular, de forma a compreendermos as implicações de cada uma delas.

1.5.2.1. O currículo deve abrir-se à (re)leitura crítica

Paraskeva considera que “o currículo deve ser entendido como um texto e como um discurso construído para e a partir de uma prática – regulada – de poder” (Paraskeva, 2008:136). Entender o currículo simultaneamente como texto e discurso implica não só o reconhecimento de que ele reproduz uma determinada ideologia dominante, como também a consciência de que pode ser “reescrito” na medida em que permite leituras plurais.

Se assumimos que a hegemonia nunca é total e que a oposição e a resistência podem ocorrer, então também o currículo se pode tornar num campo de resistência.

Entender o currículo como política cultural, implica reconhecer que através do mesmo podem também construir-se significados e valores culturais. Assim, ele não é apenas um produto da reprodução social e pode ser, na prática, um campo de batalha que espelha a tensão entre significados que são impostos e a contestação aos mesmos. Assumindo que o currículo não é neutro, ele deve ser encarado como algo que, tal como a própria realidade, não é definitivo nem está acabado. Deve ser encarado como um processo em construção permanente que pode ser “reescrito” por professores e alunos em conjunto. Como depreende Giroux:

Uma nova espécie de currículo deve abandonar sua pretensão de ser livre de valores. Reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia são carregadas de valor significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros. Admitir isto significa que podemos partir da noção de que a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada. Em outras palavras, o conhecimento deve ser problematizado e situado em relacionamentos sociais escolares que permitam o debate e a comunicação. (Giroux, 1997:51)

O currículo deve, nesta perspectiva, constituir-se como um instrumento de práxis, isto é, deve ser encarado e usado não como um produto acabado, determinado e final, mas como uma base de trabalho a partir do qual se deve incentivar diferentes leituras e interpretações críticas, para as quais todos podem contribuir, e cujo resultado será a construção de um conhecimento mais significativo.

1.5.2.2. O currículo deve ser contextual

Assumir que o currículo deve permitir leituras plurais, abre a possibilidade deste assumir um caráter contextual, isto é, implica ter noção de que o mesmo não pode ser compreendido à parte das condições reais que pautam o contexto onde se dá a sua (re)leitura. Assumir que o currículo deve ser contextual é considerar que se desenvolve num contexto cultural particular, onde se insere determinada instituição educativa, pelo que deve ir de encontro a esse mesmo contexto. De acordo com o entendimento de Giroux:

Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante. (Henry Giroux, 1997:50)

A descontextualização do currículo é precisamente a razão pela qual a pedagogia crítica se opõe à adoção de um currículo comum. Para a pedagogia crítica, esse currículo é construído sem qualquer consideração relativamente ao contexto particular onde vai ser aplicado, o que automaticamente afasta a possibilidade dos indivíduos contribuírem, em conjunto, para a construção do conhecimento. Por outro lado, o currículo comum poderá não se tornar significativo, na medida em que não permite uma identificação entre o conhecimento escolar e o conhecimento socialmente construído numa dada comunidade. Nesta perspectiva, se não é significativo, a possibilidade de se tornar crítico ou emancipatório é claramente limitada.

1.5.2.3. O currículo deve dar “voz” ao saber de experiência feito

Um aspeto fundamental para a pedagogia crítica é o respeito relativamente ao saber de experiência feito, isto é, o conhecimento que deriva da experiência de vida particular de cada

indivíduo. Para a pedagogia crítica, este deve ser o ponto de partida de qualquer currículo. Freire atribuiu uma enorme importância a esta questão. Para o autor, os diferentes saberes que os educandos já possuem devem ser o ponto de partida para uma análise mais alargada, crítica e completa do mundo. Assim, “não é possível (...) o desrespeito ao saber de senso comum” nem “tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (Freire, 2002:84). Para clarificar esta ideia, Freire acrescenta:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educadores esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional emerge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde veio. (Freire, 2002:87)

Desta forma, o saber de experiência feito, isto é, o conjunto de saberes diversos que os educandos já possuem, deve ser o ponto de partida para que, através do processo educativo, construam novos saberes e reconstruam as suas visões da realidade. Deverá, contudo, chamar-se a atenção para um aspeto essencial: o respeito pelo saber de experiência feito não implica, de todo, uma limitação ao mesmo. Pelo contrário, é através desse saber e da sua partilha através do diálogo que a sua superação vai ser possível. Na visão de Freire, dá-se uma superação, e não uma rutura, entre a curiosidade ingénua e a curiosidade crítica:

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma rutura, mas uma superação. A superação e não a rutura se dá na medida em que a curiosidade ingénua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. (Freire, 1996:31)

Esta superação da curiosidade ingénua para a curiosidade crítica é uma das principais funções da educação problematizadora. O educador tem de se mostrar disponível para ouvir e perceber a visão do mundo de cada educando. Só partindo dela e respeitando-a vai conseguir conduzir à sua superação. Escutar o aluno e a sua leitura do mundo não significa, porém, acomodar-se ou reduzir-se a essa leitura. Significa, sim, o ponto de partida para a sua superação:

Respeitar a leitura de mundo do educando (...) é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingénua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (Freire, 1996:122)

Considerar a experiência do aluno como base para um trabalho mais crítico reafirma o seu papel como sujeito da sua própria aprendizagem, já que lhe dá a possibilidade de analisar as suas próprias experiências e, em diálogo com os outros, analisar os processos pelos quais estas são produzidas, legitimadas ou rejeitadas (McLaren, 1997:248). Desta forma, o conhecimento torna-se significativo, para que depois se possa tornar crítico. À semelhança de Freire, McLaren sublinha que a consideração deste tipo de saber não implica a limitação ao mesmo, porque, “naturalmente, nem todas as experiências dos alunos devem ser igualmente apoiadas, uma vez que, sem dúvida, algumas delas se originarão de uma forma acrítica de categorização e construção social do mundo” (McLaren, 1997:249), pelo que a sua superação crítica é absolutamente necessária. No entanto, convém realçar um ponto que, para a pedagogia crítica, é fundamental, relativamente a esta matéria: pese embora a necessidade de análise e discussão crítica deste tipo de saber, o que realmente importa considerar é que, se pretendemos uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória, apoiada por indivíduos que se assumem como sujeitos da sua própria aprendizagem e cuja participação (no processo educativo e na própria sociedade) deve ser incentivada, então é essencial sublinhar que “os professores *não devem jamais dizer aos alunos que suas histórias não têm importância*” (McLaren, 1997:250)²⁹.

1.5.3. O papel do professor: de técnico a intelectual transformador

Como temos vindo a observar, a pedagogia crítica defende uma reformulação do papel da escola, enquanto esfera pública democrática, para que esta possa contribuir para uma educação crítica e emancipatória. Essa reformulação não poderá ocorrer à margem dos principais atores envolvidos, pelo que também o papel do professor terá de ser repensado.

Na sequência da análise que fizemos, depreende-se que o papel do professor tem sido, como resultado de um domínio da racionalidade instrumental no processo educativo, reduzido à de um técnico que *quase nada* pode dizer relativamente à gestão escolar, à definição de objetivos e conteúdos, à adaptação de linhas educacionais ao contexto particular onde opera etc. Neste contexto, a função do professor não é opinar, decidir ou criticar, mas simplesmente implementar o que outros decidem. À luz de Freire, podemos dizer que também o professor se torna *oprimido*: transforma-se num ser cuja ação é determinada por outrem e do qual não se espera mais do que a pura adaptação, acomodação e passividade.

²⁹ Itálico original.

Face à contínua desvalorização do professor, a pedagogia crítica propõe uma reflexão sobre o papel docente e as suas potencialidades na construção de uma educação crítica. Das múltiplas contribuições que têm sido dadas pelos autores da pedagogia crítica para a reformulação do papel do professor enquanto ator da escola como esfera pública democrática, adotamos, neste trabalho, a proposta do professor como intelectual transformador, por considerarmos que integra, na generalidade, todas essas contribuições.

Vejamos então em que consiste o papel de professor como intelectual transformador.

1.5.3.1. Os professores como intelectuais transformadores

Considerando a crise com a qual os professores se debatem atualmente, Giroux argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais (Giroux, 1992, 1997). A consideração da categoria de intelectual fornece uma base teórica para examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual, esclarece as condições necessárias para esse trabalho e ajuda a perceber as várias formas de inteligibilidade, ideologias e interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente.

Para definir mais aprofundadamente a categoria de intelectual, Giroux recorre a Gramsci, que diz que todos os homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tal. Ou seja, para Gramsci, todas as pessoas são intelectuais, na medida em que pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica do mundo. Mas nem todas funcionam socialmente como intelectuais. A questão central é a natureza política do trabalho intelectual. Gramsci critica aqueles que consideram que os intelectuais existem independentemente da realidade de classe, cultura, poder e política, isto é, critica a abordagem que considera que os intelectuais desenvolvem um trabalho objetivo e apolítico, e que os mesmos devem concretizar um discurso isento de valores, recusar-se a comprometer-se com concepções específicas do mundo, recusar-se a tomar partido sobre diferentes temas e recusar-se a fazer a associação entre o conhecimento e os princípios básicos da emancipação.

Giroux, por seu turno, define quatro categorias de intelectual: intelectuais transformadores, intelectuais críticos, intelectuais adaptados e intelectuais hegemónicos. Estas quatro categorias de intelectual, apesar de não retratarem uma divisão rígida, já que os professores se podem mover entre diferentes categorias em diferentes circunstâncias, permitem analisar a função social dos educadores como intelectuais. Dedicamo-nos, em primeiro lugar, à caracte-

rização dos últimos três, para depois aprofundarmos a ideia de intelectual transformador, considerada por Giroux uma categoria fundamental para a redefinição do papel do professor e de toda a teoria educacional.

Os intelectuais críticos assumem-se como alternativos às instituições e às formas de pensamento dominantes, mas apenas porque consideram que tal faz parte do seu *status* profissional. Mantêm uma postura apolítica, já que criticam as desigualdades e injustiças, mas são incapazes de se comprometerem na luta contra elas. Apresentam muitas vezes a desculpa do inevitável, ou seja, de que a ação humana não terá qualquer efeito sobre a história. Como declara Giroux, o grande problema destes intelectuais é esquecerem-se “de que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora” (Giroux, 1992:37).

Os intelectuais adaptados adotam, muitas vezes de forma inconsciente, uma posição ideológica e um conjunto de práticas que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Consideram-se livres de amarras e distantes dos conflitos de classes, mas acabam por produzir e mediar de forma acrítica os ideais e práticas que reproduzem a ideologia dominante.

Os intelectuais hegemónicos definem-se por colocarem à disposição dos grupos e classes dominantes formas de liderança moral e intelectual. Assim, os seus interesses são completamente subordinados à preservação da ordem existente. De acordo com Giroux, podemos encontrar este tipo de intelectuais “nas listas de consultoria das maiores fundações, nas congregações das maiores universidades, como gerentes na indústria cultural e, na prática educacional, em postos docentes dos vários níveis de ensino”(Giroux, 1992:38).

Por fim, os intelectuais transformadores. Estes emergem de e trabalham com grupos diversos, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento das culturas e das tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas. Para o autor:

Utilizando a linguagem da crítica, esses intelectuais empregam o discurso da autocrítica, de maneira a tornar claros os fundamentos para uma pedagogia radical, enquanto, simultaneamente, enfatizam a importância dessa abordagem para os estudantes e para a sociedade mais ampla. (Giroux, 1992:32)

A principal tarefa destes intelectuais é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A primeira vertente dessa tarefa implica:

... inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas

e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas. (Giroux, 1992:32)

O objetivo é que se conjuguem a escolarização, reflexão crítica e ação no sentido de potenciar os alunos na luta contra as injustiças em prol de uma transformação individual e social. Por outro lado, tornar o político mais pedagógico implica:

... utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. Em parte, isso sugere que os intelectuais transformadores atentem seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula. (Giroux, 1992:33)

Assim, os intelectuais transformadores devem conseguir ligar a linguagem crítica à linguagem da possibilidade, ou seja, criar condições para que os estudantes se tornem agentes críticos em prol de uma verdadeira democracia. Para Giroux, “a linguagem da crítica une-se à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro” (1992:33).

Os intelectuais transformadores debatem-se nas escolas e universidades com uma posição paradoxal. Por um lado, trabalham em instituições que contribuem para a produção da cultura dominante. Por outro, definem o seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas. Aliar a linguagem crítica à linguagem da possibilidade implica que o professor, por um lado, terá de analisar de que formas é que a linguagem e o poder são integrados nos currículos de modo a silenciar as pessoas:

Assim, em vez de considerar o conhecimento objetivo, os professores podem demonstrar como ele é construído, fazendo questões como: o que é considerado conhecimento escolar, como é selecionado e organizado, que interesses lhe são subjacentes, que valores e formações culturais são legitimados pelas formas dominantes de saber escolar etc. (Giroux, 1992:42)

Por outro lado, os educadores, enquanto intelectuais transformadores, deverão resgatar o discurso da possibilidade, pois, “se as necessidades podem ser construídas, podem também ser desfeitas e reconstruídas de acordo com preocupações emancipatórias” (Giroux, 1992:45). Quer isto dizer que os professores devem analisar criticamente as ideologias presentes no cur-

rículo para promover formas críticas de ensino e aprendizagem. Tal implica entender a cultura como inacabada:

A cultura deve ser entendida como parte do terreno da política e do poder. Nesta perspectiva, pode-se analisá-la como uma forma de produção, por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais. Mais importante, nesta concepção, a cultura é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida. É um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir tanto a interesses dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se 'representar' como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo. (Giroux, 1992:46)

Os educadores, no seu papel intelectuais transformadores, devem assim defender uma noção de poder cultural que parta das experiências e especificidades sociais e históricas dos estudantes num determinado contexto. Deste modo, o poder cultural exige que se trabalhe “com e sobre tais experiências” (Giroux, 1992:48) de forma a analisá-las criticamente a desenvolver capacidades, para que os estudantes se tornem cidadãos críticos.

Giroux sublinha ainda que os intelectuais transformadores se devem unir num diálogo crítico pela luta por uma sociedade melhor para todos. Para o autor:

Ao lutarem por condições que permitam trabalho conjunto, pesquisa e publicações coletivas e planejamento democrático, os professores iniciarão a abertura de novos espaços para teorias e práticas criativas e reflexivas. A importância de tal teoria é indiscutível, pois, por meio dela, os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e ajude os estudantes a reordenarem as experiências cruas de suas vidas, por meio de perspectivas abertas pela história, pela filosofia, pela sociologia e por outras disciplinas correlatas. Através de tal discurso, os intelectuais transformadores podem criar uma linguagem de possibilidade que, de um lado, proponha extensas mudanças filosóficas e programáticas na educação, enquanto, por outro, dê novo significado à necessidade política e pedagógica de se criarem condições para formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal de professores e estudantes. (Giroux, 1992:51)

1.5.4. Da Resistência à Utopia

Ao revisitarmos os principais indicadores da pedagogia crítica, surgem dois conceitos transversais em toda a literatura que merecem agora a nossa atenção. Referimo-nos ao concei-

to de resistência e ao conceito de utopia. Na visão da pedagogia crítica, estes dois conceitos assumem uma importância fundamental, na medida em que a luta por uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória exige, por um lado, a afirmação da capacidade do indivíduo lutar contra as condições de opressão que caracterizam a realidade da qual faz parte e, por outro, a afirmação de que essa luta deve ser orientada por um imaginário ideal que se vai reconstruindo. Refletiremos sobre estes dois conceitos já de seguida.

1.5.4.1. Resistência

O conceito de resistência é um conceito transversal em toda a obra da pedagogia crítica (*vide*, a título de exemplo: Apple, 1997, 2000, 2001, 2002; Freire, 1996, 2003; Giroux, 1981, 1992, 2001, 2003; McLaren, 1997) e é também este um dos conceitos que afasta a pedagogia crítica das teorias da reprodução social e cultural que se desenvolveram nos anos setenta. Será importante referir neste momento que a pedagogia crítica não rejeita as teorias da reprodução e reconhece-lhes o devido mérito por introduzirem uma nova análise social da educação, por oposição ao funcionalismo que as precedeu (Apple, 2001; Henry Giroux, 1981, 2001; McLaren, 1997). De facto, é inegável que essas teorias tenham chamado a atenção para aspectos fundamentais da realidade educativa. Contudo, a pedagogia crítica considera-as limitadas, já que são pautadas por um determinismo tal que acaba por impedir a superação dos problemas por elas identificados. Para superar esse determinismo, a pedagogia crítica propõe uma conceção dialética de hegemonia, ideologia e cultura que considere a possibilidade de ação humana e reconheça a resistência contra forças de dominação. Só considerando esta possibilidade se pode acreditar numa educação crítica que conduza à transformação individual e social.

Para a pedagogia crítica, o grande problema das teorias da reprodução social e cultural é que não contemplam qualquer possibilidade de mudança através da ação humana. Pese embora a sua importância na análise da estreita relação entre a escola e as estruturas sociais mais amplas e o desvelamento da função da escola, enquanto agente de reprodução, na medida em que combate a teoria de que a escola é uma instituição neutra, estas teorias não consideram qualquer possibilidade de luta, resistência ou esperança. Acerca das teorias da reprodução, Giroux (1981: 12)³⁰ declara que:

³⁰ Tradução nossa.

O poder é visto como simplesmente negativo. Quer esteja localizado no estado, no modo de produção, na esfera cultural ou nos princípios estruturais que moldam o conhecimento, o poder emerge nestes contextos puramente como uma forma de imposição. O poder como forma de produção, invenção e resistência não é considerado. O que finalmente emerge como traço comum é uma ênfase unilateral sobre os aspetos sistémicos e deterministas da reprodução social e cultural nas sociedades capitalistas. Não só estão em falta os aspetos voluntaristas de luta como também qualquer esperança de mudança social.

Daqui se depreende que a noção de ser humano que resulta destas abordagens é a de um indivíduo passivo, completamente determinado e sem qualquer papel ativo na transformação da sociedade que o rodeia. Como temos vindo a analisar neste trabalho, esta noção é completamente incompatível com a da pedagogia crítica, segundo a qual o indivíduo deve consciencializar-se do seu papel ativo na construção da realidade. Nesta perspetiva, o domínio das forças de opressão nunca é total, já que é marcado por conflitos e lutas constantes, e é nessa tensão, entre a força da opressão e a força da vontade e ação humana, que surge a possibilidade de resistência.

Para a pedagogia crítica, a noção de resistência exige uma análise dialética dos conceitos de hegemonia, ideologia e cultura. A dialética estabelece a ligação entre a análise crítica da realidade, desvelando as suas formas de opressão, e a práxis, isto é, surge como um conceito que ajuda as pessoas a analisar criticamente o mundo em que vivem, ao mesmo tempo que as incita ao processo de lutar coletivamente para mudar o mesmo. Giroux (2007:61) refere cinco suposições do conceito de dialética que se podem tornar úteis à pedagogia crítica na luta pela emancipação:

1. A dialética é uma forma de práxis que liga o raciocínio crítico com uma intervenção crítica no mundo;
2. A dialética não é orientada por leis absolutas, mas sim um processo de crítica e práxis que, sob circunstâncias históricas diferentes, toma formas diferentes;
3. A dialética necessita que os agentes humanos ajam coletivamente para transformar o mundo em que vivem;
4. A dialética baseia-se numa visão que liga as sensibilidades histórica e crítica como modos de raciocínio que se moldam e enriquecem mutuamente;
5. A dialética não é desprovida de valor, mas apoia-se nos interesses que se opõem à opressão em todas as suas formas.

Estas suposições decorrem da análise das categorias centrais da dialética: totalidade, mediação, apropriação e transcendência (Giroux, 2007). A categoria de totalidade implica que qualquer facto ou fenómeno deve ser analisado no contexto da totalidade social que lhe dá

significado, o que impede uma visão reificada e positivista do mundo. A categoria de mediação implica a negação da ideia de que a realidade é dada e a ideia de que qualquer fenômeno está envolto em várias camadas de significados que são mediados, pelo que se pressupõe a necessidade do ser humano olhar para além do que lhe é apresentado de forma a identificar as suas contradições. A apropriação diz respeito à ideia de homem como sujeito ativo que se apropria e penetra na realidade em que vive. Neste sentido, a apropriação rejeita qualquer visão determinada e passiva do indivíduo e considera que ele reproduz e age a vários níveis na matriz sociocultural em que se encontra. Por fim, a categoria de transcendência implica a recusa em aceitar o mundo tal como ele se apresenta e baseia-se no imperativo político e moral de que as coisas devem mudar.

Considerando as potencialidades da dialética, a pedagogia crítica baseia a sua noção de resistência numa compreensão dialética dos conceitos de hegemonia, ideologia e cultura, ultrapassando desta forma a visão determinista à qual têm sido associados.

Uma visão dialética da ideologia implica o seu resgate do sentido restrito do seu uso tradicional que a limita a um sentido de falsa consciência, mito ou à totalidade de uma época. Um conceito mais dinâmico de ideologia deve incluir as noções de agência, luta e crítica (Giroux, 1981, 1983, 2001). A ideologia é, desta forma, analisada não pelo determinismo das suas ideias, mas pelas suas contradições. Assim:

A ideologia implica um processo através do qual o significado é produzido, representado e consumido. O aspeto crítico desse processo representa uma compreensão reflexiva dos interesses incorporados no próprio processo e como esses interesses podem ser transformados, desafiados ou mantidos de forma a promover, em vez de reprimir, as dinâmicas do pensamento e ação críticos. (Giroux, 2001:154)³¹

Um conceito dialético de ideologia implica não apenas a análise do domínio da ideologia dominante, mas a consideração de que esse domínio nunca é total e, por isso, como prática social, deve ser analisada à luz das contradições, tensões, conflitos e tentativas de resistência inerentes às forças de dominação. No caso da educação, “o que é preciso é uma noção de ideologia que forneça uma análise de como as escolas mantêm e produzem ideologias e como os indivíduos e grupos nas relações concretas as negociam, lhes resistem ou as aceitam” (Giroux, 1981:16)³².

³¹ Tradução nossa.

³² Tradução nossa.

Do mesmo modo, uma análise dialética do conceito de hegemonia exige a consciência de que a hegemonia nunca é total. Também ela é pautada por contradições, conflitos e tensões, facto evidente através do esforço contínuo que é exigido para a sua manutenção. À luz desta visão dialética, o conceito de hegemonia deve incluir também o de contra-hegemonia, que surge como produto das tensões e lutas originadas pela manutenção da hegemonia.

No que concerne à cultura, uma visão dialética implica considerá-la não apenas como as experiências determinadas pelas estruturas e grupos sociais, mas como um conjunto de “relações antagónicas”, que medeiam entre o determinismo e a ação. Como afirma Giroux (Giroux, 1981:19)³³:

Por um lado, é um âmbito complexo de experiências antagónicas, mediadas pelo poder e pela luta e enraizadas na oposição estrutural do trabalho e capital; por outro lado, é a capacidade transformadora dos seres humanos de moldar as suas vidas enquanto seres apenas parcialmente condicionados pelos determinantes sociais, políticos e económicos que intervêm nas suas práticas.

Na visão da pedagogia crítica, uma noção de resistência baseada nestes pressupostos constitui um constructo fundamental para analisar a relação entre sociedade e escola que ultrapasse a pura conceção reprodutiva da mesma. Giroux (2001) refere três suposições presentes no conceito de resistência que implicam um novo olhar sobre a escola: (1) celebra uma noção dialética de ação humana que encara o processo de dominação como um processo que não é estático nem nunca está completo; (2) ultrapassa a visão unidimensional de poder, considerando-o não só como um modo de dominação como também um ato de resistência, ou até mesmo como uma expressão de uma produção cultural e social criativa exterior à força de dominação; e (3) implica esperança numa transformação radical. O conceito de resistência apresenta uma função crítica guiada por um desejo de emancipação. Assim, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta pela autoemancipação e emancipação social” (Giroux, 2001:109)³⁴.

Podemos afirmar que o conceito de resistência (ou contra-hegemonia) emerge da negação da conceção da realidade enquanto produto acabado. Como temos analisado, para a pedagogia crítica, a realidade é um processo em contínua construção, para o qual o indivíduo pode e deve contribuir. É esta consciência, que afirma o papel do sujeito como construtor da sua pró-

³³ Tradução nossa.

³⁴ Tradução nossa.

pria realidade, que lhe atribui a legitimidade para lutar por um mundo melhor, o que, por sua vez, implica a resistência a forças de dominação presentes nas relações sociais. No que respeita à educação, o conceito de resistência afirma a escola e respetivos atores como agentes *críticos e determinantes* por oposição a seres *passivos e determinados*.

1.5.4.2. Utopia

Os últimos anos têm testemunhado um resgatar do conceito de utopia na discussão sobre a educação e a sua importância para uma educação verdadeiramente crítica. De facto, parece haver um entendimento crescente de que no contexto atual, em que a educação é encarada cada vez mais como um objeto de marketing e de gestão, “a utopia é não só útil mas também necessária” (Webb, 2009: 744)³⁵.

O conceito de utopia está fortemente presente em toda a obra de Paulo Freire. Um dos conceitos fundamentais da pedagogia freireana é o da inconclusão do ser humano e a consequente ânsia de se tornar “mais”. Para Freire, é essencial reforçar que os homens são seres inconclusos e devem ter consciência da sua inconclusão. A conceção problematizadora da educação, que, segundo o autor, poderá conduzir à emancipação e transformação social, parte da historicidade dos homens e faz-se revolucionária, já que, vivendo numa realidade histórica, ela própria está inacabada. Assim, o ponto de partida para a transformação, para o futuro, está nos homens e na sua consciência enquanto seres inacabados que se encontram inseridos numa determinada realidade – aqui e agora. Nesta perspetiva, os seres humanos são “projetos” de si mesmos e têm a possibilidade de construir o seu próprio futuro. É esta crença na inconclusão do Homem que lhe dá esperança e força para procurar ser mais. Afirma Freire que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (Freire, 1996: 57). A crença na inconclusão do ser humano reforça igualmente a crença na educação permanente, uma vez que “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão que gerou sua educabilidade (Freire, 1996:58).

³⁵ Tradução nossa.

Para que o indivíduo tenha a oportunidade de poder inscrever-se num movimento de *ser mais*, a educação deve constituir-se como uma prática de liberdade e contribuir para a transformação individual e social. A educação deve assim capacitar os indivíduos a refletir sobre as versões codificadas da realidade num processo de práxis, ou seja, através da reflexão e ação. A educação problematizadora de Freire procura combinar estes dois elementos, através de um processo que Freire apelida de *conscientização*. Neste processo, o indivíduo observa o seu mundo, reflete criticamente sobre ele e age, tendo em vista a emancipação e a transformação social. Mas se a consciência da sua inconclusão faz com que o indivíduo se inscreva num movimento permanente para *ser mais*, que direção deve este tomar? É precisamente para apontar essa direção que Freire considera que a utopia deve estar sempre presente.

Para Freire, é necessário adotar uma posição utópica face à realidade, sendo que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (Freire, 1979:27). A utopia exige consciência crítica, porque não podemos desejar transformar a realidade, se não a analisarmos criticamente e tomarmos consciência das suas imperfeições. Este desejo de transformação baseia-se no sonho e na esperança. Segundo o autor:

Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (Freire, 2002: 91-92)

A utopia exige assim uma relação dialética entre a denúncia do presente e o anúncio do futuro, através da imaginação, sonho e esperança. Trata-se de “antecipar o amanhã, sonhando hoje” (Shor & Freire, 1987: 187)³⁶.

Ao analisar este conceito ao longo da obra de Freire, Webb (2012) considera que a pedagogia freireana inclui duas dimensões de utopia: utopia como processo e utopia como sistema. Enquanto processo, a utopia é vista como um projeto de *se tornar mais* que nunca tem fim, já que, como humanos, temos uma vocação para a humanização, sem nunca contudo a concretizar. O valor desta dimensão baseia-se assim na ânsia constante de querer ser sempre *mais*. No que concerne à utopia enquanto sistema, Freire vê a utopia como uma reconstituição imaginá-

³⁶ Tradução nossa.

ria da sociedade, a delineação de uma visão prescritiva pela qual se deve lutar. Mas, para além de processo, a utopia implica também orientação, no sentido em que a curiosidade e esperança humanas devem ser incentivadas. O educador deve orientar, apontar o caminho para a humanização, através da abertura a diferentes alternativas e caminhos a seguir. Como atesta Webb: “Tal como os artesãos não podem trabalhar com uma visão aberta, incerta e indeterminada do que estão prestes a executar, o mesmo acontece com os seres humanos que seguem a sua vocação ontológica de se tornarem mais plenamente humanos” (2012:601)³⁷. É este o papel da educação e do educador: apontar o caminho.

Também Giroux considera fundamental o papel da utopia na educação e relaciona-a com a necessidade de lhe imprimir um discurso de resistência e possibilidade. Na esteira de Freire, a utopia fundamenta-se na esperança, ou, como classifica o próprio, “esperança educada” (Henry Giroux, 2003c)³⁸. A esperança é uma forma de utopia e uma condição da luta individual e social necessária a uma educação crítica. A sua importância prende-se com a possibilidade de ultrapassar a visão do que é dado e permitir a procura do que pode ser possível. Trata-se assim não de pré-determinar um futuro, mas acreditar que vários são possíveis. Como considera o autor “o pensamento utópico não é nem um projeto para o futuro, nem uma forma de engenharia social, mas sim uma crença de que futuros diferentes são possíveis” (Giroux, 2003:159)³⁹.

Na mesma linha, Nascimento *et al* (2004) analisam a relação entre educação e utopia, assumindo que esta ligação implica uma determinada conceção de sujeito e uma determinada conceção de educação. Deste modo, os autores contrapõem a “conceção moderna de sujeito aliada à prevalência de uma atitude tipicamente ideológica” a “uma nova conceção de sujeito que acompanha a valorização da utopia na sua aceção filosófica, ou seja, enquanto remete para um sujeito finito mas percorrido pela exigência de infinitude”(Nascimento *et al.*, 2004:279). Na perspetiva dos autores, a modernidade afirmou uma visão de educação baseada na transmissão e memorização em detrimento da inovação, criatividade e questionamento, ou seja, persistia na modernidade “uma visão de educação heteroestruturante em que há um objeto para ser apreendido por um sujeito progressivamente ‘soberano’” (Nascimento *et al.*, 2004: 281). Confrontados com estas visões redutoras de sujeito e de educação, os autores, baseados no trabalho de Ricoeur, propõem uma nova conceção de sujeito e de educação. Uma nova conceção de sujeito implica considerar que:

³⁷ Tradução nossa.

³⁸ Tradução nossa.

³⁹ Tradução nossa.

O homem é um ser inacabado, incompleto, mas que possui em si o apelo da infinitude, o que o leva a assumir uma atitude problematizadora, ou seja, de exploração de diferentes possibilidades. É um sujeito inconformado que possui um desejo de realização de si ligado ao ideal, um ser imperfeito que se desenvolve como que num movimento de aproximação à perfeição. (Nascimento *et al.*, 2004:281)

A visão de educação que daqui se infere implica uma educação que cause no sujeito um desejo de, apoiado numa visão crítica da realidade, lutar contra as imperfeições da realidade existente através da exploração de sentidos divergentes e alternativos. Nesta perspetiva, a utopia define-se como “espaço de formulação de um ideal, de um estado ideal de perfeição orientador da ação humana” (Nascimento *et al.*, 2004:285). À luz desta visão, há uma relação dialética entre uma nova visão de sujeito e uma nova visão de educação:

A educação deixa, então, de ser entendida como meio de endoutrinamento – como na modernidade – para passar a pressupor *intencionalidade e crítica pedagógicas* que, sendo atributos das utopias pedagógicas, são também posturas filosóficas. A pedagogia utópica, ao ser percorrida pela filosofia, conjuga dinamicamente as finalidades que dão sentido ao quadro utópico, acentua o envolvimento do sujeito na opção por um determinado universo utópico, de entre muitas possibilidades, manifestando também a dimensão do homem que procura ultrapassar uma atitude passiva de submissão a um qualquer determinismo. (Nascimento *et al.*, 2004:287)⁴⁰

Para Araújo e Araújo (2006), a importância da utopia em educação reside no facto de, sendo um não-lugar, se instituir como impulsionadora da ação humana. Como afirmam os autores (Araújo & Araújo, 2006:105)⁴¹:

A utopia lança para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo *não-lugar*, se oferece como farol orientador da ação humana, dos indivíduos em comunidade, mas ao qual só acede o *homem educado*, cujo perfil se tem vindo a reformular ao longo dos tempos. A educação constitui, assim, a mola impulsionadora de uma longa marcha dos indivíduos e das comunidades para a plenitude do ser, que está ao alcance de uns e de outras, em interação dialética. Uns e outras, seres inacabados que, num presente que é imperfeito, aspiram à infinitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para reconhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia, é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um.

A utopia é acima de tudo um processo. Um desejo de caminhar para um mundo melhor através da reconstrução da realidade atual. Num contexto educativo, tal visão prende-se com a noção de resistência. Coté, Day e de Peuter (2007) apresentam o conceito de pedagogia utópi-

⁴⁰ Itálico original.

⁴¹ Itálico original.

ca para contrariar a tendência do neoliberalismo, realçando uma visão prática da utopia. Tal como declaram os autores:

Não usamos o conceito de 'utopia' no sentido de sonhos racionalistas de uma sociedade futura perfeita. Em vez disso, usámo-lo para nos referirmos a um *ethos* de experimentação orientado para a criação de espaços de resistência e reconstrução aqui e agora. A teoria e prática utópicas adquirem uma nova relevância como algo *diferente de e fora da* lógica hiperinclusiva do neoliberalismo. (Coté *et al.*, 2007:317)⁴²

Os autores assumem o conceito de utopia como processo e recusam uma visão ingênua do mesmo:

Nós olhamos para a utopia não como um lugar que poderíamos alcançar, mas como um processo contínuo de transformação. O conceito de utopia que atravessa o nosso trabalho envolve tanto uma atitude crítica em relação ao presente como um compromisso político para experimentar com as coordenadas do futuro. (...) O impulso utópico em que estamos interessados não leva a uma terra prometida; ele sabe que a dominação e a exploração só podem ser minimizadas, nunca eliminadas - que a luta vai persistir - e que algo como um estado, como uma corporação, como relações assimétricas de poder, sob qualquer forma, tentarão sempre emergir de dentro e fora das nossas comunidades e, portanto, precisam de ser repelidos. Ele orienta para o exterior radical, de tal forma que nenhum projeto poderia sobreviver à passagem da concepção à execução, sem se tornar totalmente diferente do que era. Assim, pode-se dizer que os experimentos utópicos hoje compartilham um ponto de *partida* muito mais do que um ponto de chegada. (Coté *et al.*, 2007: 328-329)⁴³

Para a pedagogia crítica, é fundamental uma visão educativa que incentive uma visão crítica da realidade e encoraje uma visão aberta do futuro, ou seja, a visão de que o futuro não está pré-determinado e de que podemos contribuir para a sua construção. Essa perspectiva do futuro como construção baseia-se no sonho e na esperança, ou seja, na utopia. Na sequência desta análise, identificamo-nos com Carvalho, quando afirma que “a educação não é, de forma alguma, apenas utopia, mas não deixa nunca de o ser também” (Carvalho, 1994:35).

1.5.5. O Pensamento Crítico da Pedagogia Crítica: por um conceito abrangente

Na análise da relação entre pensamento crítico e educação, destacam-se na literatura das últimas décadas duas correntes distintas: Pensamento Crítico e Pedagogia Crítica.

⁴² Itálico original e tradução nossa.

⁴³ Itálico original e tradução nossa.

Burbules e Berk (1999) analisam a relação entre Pensamento Crítico e Pedagogia Crítica, procurando estabelecer os pontos em comum, as diferenças e os limites das duas correntes que têm marcado, nas últimas décadas, a literatura sobre educação. Os autores começam por realçar o principal ponto em comum: uma educação crítica pode contribuir para que a população desenvolva a capacidade para discernir certas imprecisões, distorções e falsidades que podem limitar a sua liberdade e ação. Assim, “tanto os autores do Pensamento Crítico como da Pedagogia Crítica argumentariam que, ao ajudar a tornar as pessoas mais críticas no pensamento e na ação, os educadores podem ajudar a libertar os alunos, de forma a que sejam capazes de ver o mundo como ele é e ajam de acordo com isso; a educação crítica pode aumentar a liberdade e alargar o alcance das possibilidades humanas” (Burbules & Berk, 1999: 46)⁴⁴.

No entanto, a identificação deste ponto em comum subsiste apenas numa visão superficial das duas literaturas, pois a noção e ênfase do que significa ser crítico é substancialmente diferente. Para o Pensamento Crítico, a ênfase é colocada em critérios de adequação epistémica, o que implica uma análise neutra da sua natureza. Assim, ser crítico, na lógica do Pensamento Crítico:

... significa basicamente ser mais perspicaz no reconhecimento de argumentos defeituosos, generalizações imprudentes, afirmações sem a sustentação de provas, alegações de verdade com base na autoridade, conceitos ambíguos e obscuros, e assim por diante. (...) As principais ferramentas do Pensamento Crítico são as competências de lógica formal e informal, análise conceptual e a epistemologia. A principal preocupação do Pensamento Crítico é substituir o pensamento descuidado ou distorcido pelo pensamento com base em procedimentos confiáveis de investigação. (Burbules & Berk, 1999:46)⁴⁵

No caso da Pedagogia Crítica, a ênfase é colocada não na adequação epistémica, mas nas relações de poder que estão na sua base:

... diz respeito às alegações de crenças específicas, não primariamente como proposições a serem avaliadas pelo seu conteúdo de verdade, mas como partes de sistemas de crença e de ação que têm efeitos agregados dentro das estruturas de poder da sociedade. Sobre estes sistemas de crença e ação, pergunta-se em primeiro lugar: quem beneficia? A principal preocupação da Pedagogia Crítica é com a injustiça social e como transformar instituições e relações sociais injustas, antidemocráticas ou opressivas e relações sociais. (Burbules & Berk, 1999:47)⁴⁶

⁴⁴ Tradução nossa.

⁴⁵ Tradução nossa.

⁴⁶ Tradução nossa.

Se para os defensores do Pensamento Crítico estas são duas análises diferentes e uma coisa é analisar a base evidencial de uma afirmação e outra completamente diferente é analisar a motivação que está por trás da sua defesa, para a Pedagogia Crítica esses dois níveis de análise são interdependentes, já que os próprios padrões de adequação epistêmica e a forma particular como são invocados e interpretados implicam inevitavelmente as mesmas considerações sobre o quem, o onde, o quando e o porquê de qualquer outra crença social.

Robert Ennis, um dos principais autores associados à tradição do Pensamento Crítico, define-o como “pensamento reflexivo razoável focado em decidir em que acreditar ou o que fazer” (Ennis, 1993:180)⁴⁷, o que exigirá do indivíduo o desenvolvimento das seguintes capacidades (Ennis, 1987 e 1991, referido por Ennis, 1993:180)⁴⁸:

1. Julgar a credibilidade das fontes.
2. Identificar conclusões, razões e suposições.
3. Julgar a qualidade de um argumento, incluindo a aceitação das suas razões, suposições e provas.
4. Desenvolver e defender uma posição sobre uma questão.
5. Colocar questões esclarecedoras adequadas.
6. Planejar experiências e julgar projetos experimentais.
7. Definir termos de uma maneira adequada ao contexto.
8. Ter uma mente aberta.
9. Tentar estar bem informado.
10. Tirar conclusões quando houver garantias, mas com cautela.

Na mesma senda, Elder e Paul (2010:38) definem pensamento crítico como:

... o processo de análise e avaliação do pensamento com vista a melhorá-lo. O pensamento crítico pressupõe o conhecimento das estruturas mais básicas no pensamento (os elementos do pensamento) e os padrões intelectuais mais básicos para pensar (padrões intelectuais universais). A chave para o lado criativo do pensamento crítico (a melhoria real do pensamento) está na reestruturação do pensamento como resultado da sua análise e avaliação efetivas.⁴⁹

O pilar desta tradição está no uso de determinadas capacidades ou estratégias que podem aumentar a probabilidade de um resultado desejável. O objetivo da educação será então o de ensinar a pensar *bem*, para que o aluno possa aprender *melhor* (Elder & Paul, 2010:38). O ensino destas capacidades ou o desenvolvimento da disposição para elas devem estar na base de qualquer currículo, já que o pensamento crítico está ligado à própria ideia de racionalidade

⁴⁷ Tradução nossa.

⁴⁸ Tradução nossa.

⁴⁹ Tradução nossa.

e o seu desenvolvimento é visto como o principal objetivo da educação (Burbules & Berk, 1999).

Um dos principais debates na literatura do Pensamento Crítico relaciona-se com o facto de se considerar o mesmo uma questão de capacidade ou de disposição:

Para o Pensamento Crítico, a pessoa crítica é de alguma forma como um consumidor crítico de informação; ele ou ela é levado a procurar razões e provas. Parte disso é uma questão de dominar certas habilidades de pensamento: aprender a diagnosticar formas inválidas de argumentação, saber como fazer e defender distinções, e assim por diante. (Burbules & Berk, 1999: 48)⁵⁰

Inicialmente, esta visão teve grande influência na literatura sobre Pensamento Crítico. Mais recentemente, no entanto, alguns autores têm defendido que o ensino de conteúdo e habilidades é de menor importância, se os alunos não desenvolverem também as disposições ou inclinação para olhar o mundo por uma lente crítica. Nesta perspetiva, assume-se que o indivíduo crítico tem não apenas a capacidade de mas também a disposição para procurar razões, verdade e evidências (Burbules & Berk, 1999:48).

Para a Pedagogia Crítica, o significado de pensar criticamente tem um enfoque completamente diferente: é mais social que individual, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico implica que o indivíduo reflita criticamente sobre a realidade e, como consequência, aja no sentido de a transformar. Pensar criticamente implica assim, para a Pedagogia Crítica, a conjugação de reflexão crítica e ação, distanciando-a substancialmente da proposta da tradição do Pensamento Crítico. Shor faz questão de distinguir as duas versões de pensamento crítico. Para ele:

... 'pensamento crítico' nesta pedagogia não significa "capacidades analíticas micrológicas", como Richard Paul (1993) chamou aos métodos do pensamento baseados na filosofia como a indução, a dedução, a deteção de falácias etc. Num modelo Deweyano-freireano, a reflexão crítica é mais social do que as "capacidades de pensamento" praticadas como operações lógicas. Eu defino o pensamento crítico como uma intervenção holística, historicamente situada e politicamente consciente na sociedade para resolver uma necessidade ou problema, para fazer algo num contexto de ação reflexiva. (Shor, 1996:163)⁵¹

Paulo Freire desenvolveu esta noção de crítica através do seu conceito de *conscientização*. Para o autor, o desenvolvimento de uma consciência crítica e ação estão intrinsecamente

⁵⁰ Tradução nossa.

⁵¹ Tradução nossa.

ligadas, isto é, conscientização implica que o indivíduo reflita criticamente sobre o mundo que o rodeia e se comprometa com a sua transformação através da ação (práxis). Como o próprio afirma (1979:26):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (...) A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Ao abordar o conceito de conscientização, importa lembrar que a visão da Pedagogia Crítica não implica de todo a desvalorização do desenvolvimento intelectual individual em prol da transformação social. O que se defende é a necessidade de haver um balanço entre os dois, uma vez que ambos são indissociáveis. Para a Pedagogia Crítica, um não faz qualquer sentido sem o outro e os dois são fundamentais. A este respeito, refere Kincheloe (2008:21):

A pedagogia crítica não está apenas interessada na mudança social, mas também em cultivar o intelecto de professores, estudantes e membros da sociedade mais ampla. Não há nada simplista nesta relação delicada e sinérgica. Não podemos liminarmente tentar cultivar o intelecto sem mudar o contexto social injusto em que tais mentes operam. Os educadores críticos não podem apenas trabalhar para mudar a ordem social sem ajudar a educar um grupo experiente e hábil de alunos. A criação de uma sociedade justa, progressiva, criativa e democrática exige ambas as dimensões deste processo pedagógico.⁵²

Pela perspectiva da Pedagogia Crítica, o pensamento crítico implica uma análise contextual e política, no sentido de desvelar a forma como a ideologia opera na manutenção das relações de poder na sociedade. A análise crítica deve ser contextual, nunca neutra, e deve conduzir à transformação individual e consequentemente à transformação social, ou seja, a reflexão crítica sobre o mundo implica uma ação sobre o mesmo. São fundamentalmente estes aspetos que distanciam a Pedagogia Crítica da tradição do Pensamento Crítico.

A mesma análise é desenvolvida por Johnson e Morris (2010) que identificam na literatura dez elementos associados com o Pensamento Crítico e a Pedagogia Crítica, dos quais três parecem ser comuns às duas concepções: capacidades de raciocínio e julgamento, diálogo ou argumentação e a descoberta de novo conhecimento; três estão mais associados ao Pensamento Crítico: enfoque abstrato, enfoque individualista e neutralidade do contexto; e quatro são

⁵² Tradução nossa.

identificados como sendo mais característicos da Pedagogia Crítica: ideologia, práxis, enfoque social e importância do contexto.

Para uma melhor percepção de como se associam os elementos apresentados, veja-se a figura 1:

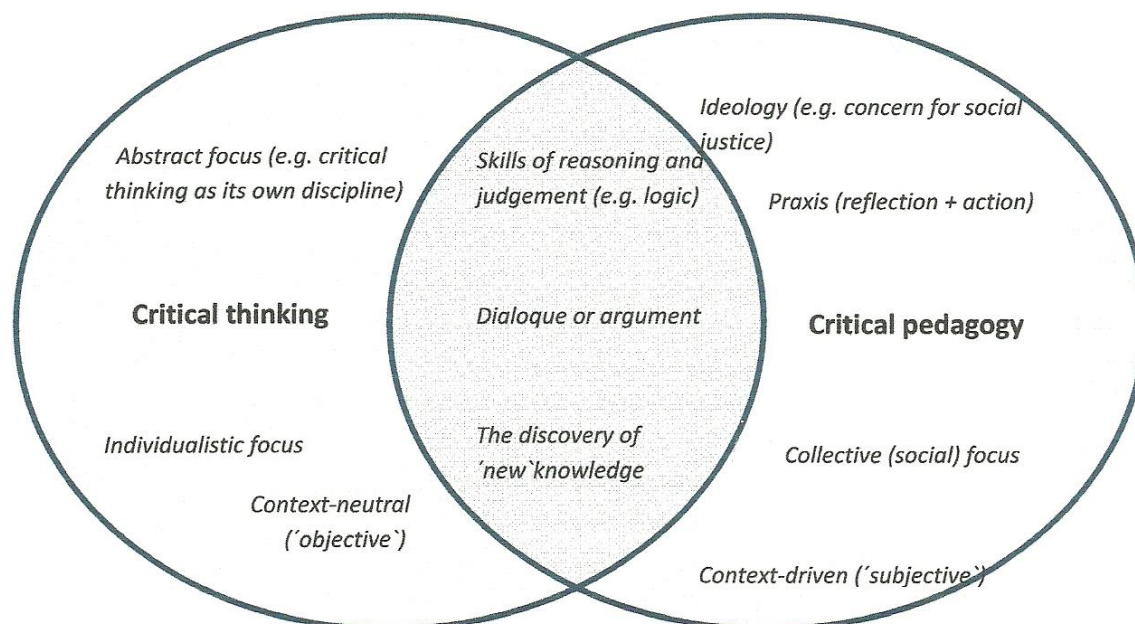


Figura 1. Interseções entre pensamento crítico e pedagogia crítica (Johnson & Morris, 2010:80)

Como tem sido observado ao longo deste trabalho, umas das principais preocupações da Pedagogia Crítica é a análise da relação entre ideologia e poder, de maneira a desvelar as formas segundo as quais a ideologia opera na reprodução e manutenção das relações de poder da sociedade, nomeadamente nos vários tipos de instituições culturais, onde se inclui a instituição escolar. Para a Pedagogia Crítica, o desenvolvimento do pensamento crítico depende da compreensão e reconhecimento das diversas formas de poder ideológico que contribuem para que a nossa visão da realidade seja pautada por visões parciais ou deturpadas da mesma. Mas o reconhecimento das relações de poder na sociedade e suas formas de reprodução e manutenção não chegam. É também necessário que essa reflexão conduza à ação para potenciar a transformação social. Para a Pedagogia Crítica, transformação individual e transformação social são indissociáveis, pelo que “o indivíduo crítico é aquele que tem o poder de lutar pela justiça, pela emancipação” e, desta forma, “o objeto do pensamento crítico não são apenas as evidentes falsas crenças, mas também aquelas que são enganosas, partidárias, ou que estão implicadas na preservação de um *status quo* injusto” (Burbules & Berk, 1999:50,51)⁵³. De

⁵³ Tradução nossa.

acordo com esta visão, uma verdadeira análise crítica nunca poderá ser descontextualizada, neutra, desinteressada. Terá sempre de ser uma ação política. Como bem resumem Burbules e Berk, “a reivindicação do Pensamento Crítico é, no fundo, ensinar a pensar criticamente e não a pensar politicamente; para a Pedagogia Crítica, esta é uma falsa distinção” (Burbules & Berk, 1999:55)⁵⁴.

1.6. A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA DA EDUCAÇÃO

A educação é um fenómeno complexo, passível de ser analisado sob múltiplos prismas e segundo diversos graus de complexidade.

Depois de analisarmos as características e significados da pedagogia crítica, interessa-nos agora enquadrá-la na teoria da educação, isto é, posicionar a pedagogia crítica na evolução do conhecimento da educação e caracterizar o tipo de conhecimento que dela se depreende. Para cumprirmos este objetivo, usaremos como referente teórico o modelo de evolução da educação como objeto de conhecimento proposto por Touriñán. Segundo este modelo considera-se que a educação como objeto de conhecimento pode ser analisada de acordo com três correntes explicativas: marginal, subordinada e autónoma (Touriñán López & Rodríguez, 1993; Touriñán López & Sáez Alonso, 2012; Touriñán López, 1987, 1988, 1989).

Tradicionalmente, defendia-se que o conhecimento da educação havia evoluído de acordo com três etapas: etapa da filosofia, na qual o conhecimento sobre educação é puramente filosófico, ligado às finalidades da vida; etapa da ciência da educação, na qual o conhecimento da educação se obtém por métodos positivistas e o conhecimento obtido é o dos meios para fins determinados socialmente; e etapa das ciências da educação, no qual se reconhece a complexidade do fenómeno educativo e a sua possibilidade de estudo por diversas ciências. Touriñán (Touriñán López & Rodríguez, 1993; Touriñán López & Sáez Alonso, 2012; Touriñán López, 1987) considera este modelo inapropriado por duas razões: por um lado, parte do pressuposto de que o conhecimento sobre educação foi alvo de uma especialização progressiva, guiando-se pela evolução cronológica e permitindo a sobreposição de etapas, carecendo assim de rigor lógico; por outro lado, porque não é significativo para a compreensão da evolução da educação como objeto de conhecimento, na medida em que a conceção na base das duas últimas

⁵⁴ Tradução nossa.

etapas não é distinta, isto é, ambas se baseiam na concepção subordinada do conhecimento da educação, pelo que a sua divisão não faz sentido. Como afirma o autor, “ o teto do modelo tradicional é a negação do estudo científico autónomo da educação e por consequência, falando com propriedade, o modelo tradicional é o modelo dos estudos científicos subordinados da educação e não da ciência da educação” (1987:60)⁵⁵.

Face a esta consideração, Touriñan (Touriñán López & Rodríguez, 1993; Touriñán López, 1987, 2012f) propõe a aplicação do modelo de crescimento à análise da evolução da educação como objeto de conhecimento. A premissa na base deste modelo é simples: o conhecimento sobre educação cresce, e esse crescimento pode ser (1) simples, em que o conhecimento obtido parte da mesma forma de considerar a educação e portanto se desenrola dentro de uma mesma corrente, ou (2) por inovação, em que se altera o suposto que está na base da análise da educação como objeto de conhecimento, permitindo a distinção entre diversas correntes. É à análise desta segunda via a que nos dedicaremos de seguida.

1.6.1. A educação como objeto de conhecimento: o modelo de crescimento por inovação

Para Touriñán López (1987, 2012c), a consideração da educação como objeto de conhecimento pode admitir três ponderações distintas: (1) a educação não é um objeto de estudo genuíno e não é possível o seu estudo científico, já que não tem um propósito próprio nem se distingue de outras preocupações intelectuais; (2) a educação é um objeto de estudo genuíno que se distingue de outras preocupações intelectuais, uma vez que apresenta um objetivo específico que visa a intervenção educativa e reconhece-se a necessidade de estudo científico da educação, mas o conhecimento originado decorre dos modelos de análise das disciplinas geradoras que se dedicam a cada uma das suas dimensões (biologia, psicologia, sociologia, economia etc.); e (3) a educação é um objeto de estudo genuíno que se distingue de outras preocupações intelectuais e que apresenta um significado intrínseco, pelo que se requer uma ciência da educação autónoma, já que a sua investigação e conhecimento não deriva de outras disciplinas.

Tendo em conta estas considerações possíveis, o modelo proposto por Touriñán distingue três correntes explicativas da educação como objeto de conhecimento:

- a) Corrente marginal;

⁵⁵ Tradução nossa.

- b) Corrente subordinada;
- c) Corrente autónoma.

Cada uma destas correntes apresenta distinções relativamente à consideração da educação como objeto de estudo: o tipo de conhecimento que permitem obter, o modo de resolver o ato de intervenção e a possibilidade de construir ciência da educação. Cada uma delas representa um modo legítimo de considerar a educação (Touriñán López & Rodríguez, 1993; Touriñán López & Sáez Alonso, 2012; Touriñán López, 1987, 1988, 1989). Assim sendo,

As três correntes são modos legítimos de abordar a educação. As aportações de cada corrente são a base da sua força no conjunto dos profissionais de educação. Cada corrente assume que a educação é um âmbito da realidade suscetível de ser conhecido de diversas formas (racionalidade científico-tecnológica, racionalidade prática, racionalidade literária e artística etc.) que têm os seus próprios modos de prova e um modo particular de resposta aos níveis epistemológicos de teoria, tecnologia e prática desde o marco de cada corrente do conhecimento da educação. (Touriñán López, 1987:273)⁵⁶

Para Touriñán, faz sentido a referência a uma corrente marginal, apesar de atualmente predominar a visão de que a educação requer estudo(s) científico(s), na medida em que a educação como objeto de conhecimento foi encarada ao longo do tempo de diversas formas e, cronologicamente, a consideração da pedagogia de forma marginal foi a primeira e vigorou por um longo período de tempo. Para além da sua importância histórica, esta visão continuou a existir, mesmo quando as outras duas correntes se tornaram predominantes, pelo que a sua importância não pode ser negligenciada. De acordo com esta corrente, a educação enquadra-se no âmbito mais geral das preocupações intelectuais relacionadas com a própria vida, não sendo considerada um objeto de estudo genuíno, no sentido em que não implica um estudo distinto. Nesta perspetiva, “se se fala do que é a virtude, deduzem-se as virtudes que devem ser fomentadas pela educação; se se fala e se preocupam com os conhecimentos e saberes, deduzem-se quais são aqueles a transmitir” (Touriñán López, 1987:71)⁵⁷. O conhecimento gerado depende assim dos ideais de vida e a função pedagógica é prática, já que não é objetivo de estudo científico e o que se exige ao profissional da educação é apenas o domínio do conteúdo a ensinar, que, por sua vez, é definido de acordo com os fins que se consideram essenciais para a vida. A função educativa é vista como uma questão de arte, que depende da experiência e do carácter de cada um e não de um conhecimento mais específico.

⁵⁶ Tradução nossa.

⁵⁷ Tradução nossa.

Sob a luz da corrente subordinada, considera-se que “há estudo científico da educação, mas não há ciência da educação” (Tourinán López, 1987:72)⁵⁸. Assim, de acordo com os defensores desta corrente, a educação necessita de estudo científico, mas a construção deste é definida pelos conceitos e modelos de análise de outras disciplinas geradoras (economia, biologia, sociologia etc.), de acordo com o âmbito da realidade educativa que cada uma delas se propõe a investigar. O estudo científico aplicado à educação não se rege por um corpo teórico próprio, já que o mesmo é definido por uma determinada disciplina geradora através da qual se analisa o fenómeno educativo. Destarte, “os conceitos educacionais são usados apenas para destacar a área de interesse na qual opera o investigador, mas não assumem um significado diferente” (Tourinán López, 1987: 72)⁵⁹. Relativamente à função pedagógica, exige-se ao profissional da educação não apenas o domínio do conteúdo a ensinar, mas também a compreensão do corpo teórico sobre a educação gerado pelas teorias interpretativas (economia da educação, biologia da educação, sociologia da educação etc.). Por sua vez, o tipo de conhecimento que é obtido relaciona-se com a aquisição das competências necessárias para cumprir as finalidades da educação no prisma da teoria interpretativa. Neste caso, a educação:

É um estudo científico nos termos da disciplina geradora e o estudo da intervenção educativa é científico subordinado, consistindo em dominar os princípios das disciplinas geradoras, ao mesmo tempo que interpreta cada caso de acordo com os mesmos, a fim de prescrever as regras de intervenção. (Tourinán López, 1987: 73)⁶⁰

Relativamente à corrente autónoma, distingue-se da corrente anterior pela construção de um corpo teórico próprio para a interpretação do fenómeno educativo e definição de regras de intervenção. O conhecimento originado não depende de modelos de análise de disciplinas geradoras, já que se considera que o fenómeno educativo tem um significado intrínseco, devendo por isso ser objeto de estudo científico autónomo. Assim, reconhece-se a contribuição das disciplinas geradoras, mas os seus modelos de análise são considerados insuficientes e exige-se, para o conhecimento da educação, o desenvolvimento de teorias e tecnologias educacionais específicas. Estabelece-se a necessidade da ciência da educação como disciplina autónoma. No que diz respeito à função pedagógica, esta exige do profissional da educação não só o domínio do conteúdo a ensinar e dos conhecimentos originados pelas disciplinas

⁵⁸ Tradução nossa.

⁵⁹ Tradução nossa.

⁶⁰ Tradução nossa.

geradoras mas também a formação num corpo teórico específico da ciência da educação, de forma a poder justificar e gerar regras de intervenção pedagógica.

1.6.2. A Pedagogia Crítica como conhecimento subordinado

Considerando o modelo proposto por Touriñán López, parece-nos natural enquadrar a pedagogia crítica na corrente subordinada do conhecimento da educação, por se tornar claro que o *corpus* teórico construído pela pedagogia crítica é o produto da interseção entre duas teorias interpretativas, a sociologia da educação e a filosofia da educação. Estas, por sua vez, desenvolvem investigação aplicada sobre o fenómeno educativo, segundo o prisma de duas disciplinas geradoras: a sociologia e a filosofia.

Vejam, em primeiro lugar, o enquadramento da pedagogia crítica na sociologia da educação. Como sabemos, a sociologia procura analisar a interação e relações sociais que se estabelecem entre indivíduos ou grupos que pertencem a uma comunidade. Por seu turno, e enquanto investigação aplicada da sociologia, a sociologia da educação tem por objeto de estudo a escola como instituição social e a sua relação com as estruturas sociais. Ao revisarmos o nosso trabalho, verificamos que grande parte do constructo teórico da pedagogia crítica provém de um olhar sociológico sobre a escola e as relações que mantém com e relativamente à estrutura social. De facto, o principal enfoque da pedagogia crítica consiste em analisar o papel da escola, tendo em conta as relações que a mesma estabelece com a sociedade na qual se encontra inserida, identificando de que forma as relações de poder existentes na sociedade se repercutem em e influenciam o ambiente educativo.

No entanto, a pedagogia crítica não se limita a caracterizar a escola em relação à sociedade. Ela caracteriza-a, analisa-a e critica-a, baseando-se numa determinada conceção de homem e do papel da educação para essa conceção, pelo que toda a sua análise é também informada pela filosofia da educação. Repare-se que a dicotomia educação transmissiva/educação crítica, a conceção democrática da educação, a inconclusão do ser humano e a ânsia de *ser mais*, ou a própria utopia, são conceitos muito trabalhados no âmbito da filosofia da educação.

Em suma, e na sequência da análise desenvolvida, julgamos oportuno enquadrar a pedagogia crítica na corrente subordinada da educação como objeto de conhecimento, dado que a construção do seu significado resulta da interdisciplinaridade de duas teorias interpretativas, a sociologia da educação e a filosofia da educação.

1.7. A PEDAGOGIA CRÍTICA SOB UM OLHAR CRÍTICO: AS SUAS LIMITAÇÕES E A IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES COM SIGNIFICADO ATUAL

Como tivemos oportunidade de analisar ao longo deste capítulo, a pedagogia crítica incentiva o desenvolvimento de uma análise crítica constante da realidade com o intuito de a melhorar. Nesse espírito, e após termos analisado a sua evolução, principais premissas e sugestões, cabe-nos agora a tarefa de desenvolver um olhar crítico sobre esta corrente, à luz do conhecimento da educação atual. Neste momento, procuramos tecer algumas considerações sobre as suas limitações e proceder à identificação de indicadores de análise cuja pertinência continua a verificar-se no contexto hodierno.

Importa, antes de mais, assumir que a pedagogia crítica foi e continua a ser um movimento importante na História da educação. Como vimos ao longo deste capítulo, a pedagogia crítica permitiu colocar a ênfase na análise da relação entre poder e educação e na visão desta enquanto instrumento de transformação social. Nesse aspeto, representa um grande avanço relativamente às teorias de reprodução social e cultural que lhe precederam e se demonstraram incapazes de visualizar espaços de resistência e contestação através dos quais se poderá aspirar à visão da educação como potenciadora de transformação social.

Todavia, uma mentalidade crítica impele-nos a analisar também as limitações desta corrente face ao conhecimento da educação atual. Será conveniente, antes de mais, reconhecer que muitos dos princípios enfatizados pela pedagogia crítica não são exclusivos dela. Tal não significa, convém salientar, que a mesma não tenha tido um papel importante na sua afirmação ou que não tenha contribuído para que hoje se reconheça consensualmente a importância dos mesmos em pedagogia. Significa, sim, que não se pode atribuir à pedagogia crítica a apropriação exclusiva de determinados princípios. Assim se passa, por exemplo, relativamente à relação teoria-prática defendida pela pedagogia crítica. A necessidade de relacionar teoria e prática sempre foi uma preocupação em educação e tornou-se claro, principalmente a partir do Círculo de Viena, que toda a teoria é válida para a prática. Esse terá sido, aliás, um dos grandes legados do século XX, no que respeita à construção do conhecimento da educação: não é possível compreender a educação sem relacionar a teoria e a prática. Assim, parece consensual, nos dias de hoje, que “há que contar com uma metodologia adequada para resolver problemas da ação educativa concreta e prática, a partir do que ditam os pressupostos teóri-

cos” (Sáez Alonso, 2012)⁶¹. O mesmo equivale a assumir que a teoria só serve se for válida para guiar a prática, compreendê-la e auxiliar na resolução de problemas que surjam nela. Neste aspeto, a pedagogia crítica permitiu enfatizar e consolidar um princípio que já lhe precedia.

Analisemos agora esta questão relativa ao papel da educação enquanto potenciadora de consciência ou pensamento crítico. Podemos afirmar que há várias correntes de educação que pretendem incrementar o pensamento crítico, procurando desenvolver em cada um a consciência da sua realidade. No entanto, essas correntes não se enquadram especificamente na pedagogia crítica enquanto movimento específico que se centra na relação sociedade-poder-legitimação, porque considera que a educação é um instrumento de desenvolvimento social e político. Neste sentido, podemos afirmar que o pensamento crítico é uma meta de educação partilhada pelos partidários da pedagogia crítica e pelos demais.

Quando iniciamos a procura de indicadores de análise e de significado atual relativamente à educação e pensamento crítico partindo da pedagogia crítica, chegamos à conclusão de que teremos de ir mais além da mesma por duas razões fundamentais: (1) a necessidade de acompanhar o avanço no conhecimento da educação e (2) a influência atual do paradigma da complexidade.

Analisemos em concreto a primeira destas razões. Como desenvolvemos ao longo do ponto 1.6 deste capítulo, a pedagogia crítica enquadra-se na corrente subordinada do conhecimento da educação, já que o seu modelo de análise é definido por duas disciplinas interpretativas (sociologia da educação e filosofia da educação) que, por sua vez, desenvolvem investigação aplicada sobre o fenómeno educativo pela lente das correspondentes disciplinas geradoras: a sociologia e a filosofia. A análise que deriva do olhar particular destas duas disciplinas interpretativas é, evidentemente, importante, já que permite enfatizar a relação sociedade-poder-educação, identificando as influências que as relações de poder exercem sobre o fenómeno educativo, e sublinhar a capacidade da educação em servir para a emancipação e transformação social. Contudo, há que reconhecer que esta análise deve ser complementada por outras visões, sob pena de se proceder a uma análise parcial do fenómeno educativo. Vejamos como se repercute esta parcialidade, no que concerne à relação entre educação e pensamento crítico. A pedagogia crítica procura o desenvolvimento de uma consciência crítica, associando estreitamente essa consciência à análise da realidade social e suas influências na educação. Esta é uma dimensão importante, mas não a única. É a visão que decorre da sociologia da

⁶¹ Tradução nossa.

educação e da filosofia da educação, de acordo com os seus modelos teóricos e as dimensões que se propõem a analisar. É certo, porém, que educar criticamente não significa apenas o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente às relações de poder e, nessa perspectiva, a pedagogia crítica não resolve totalmente a necessidade do desenvolvimento de pensamento crítico nem identifica todo o pensamento crítico. A consciência crítica que a pedagogia crítica propõe está associada às finalidades extrínsecas que são dirigidas ao sistema educação, isto é, está associada ao que a sociedade espera da educação sob um ponto de vista sociológico e filosófico. O avanço no conhecimento da educação das últimas décadas exige-nos, contudo, que consideremos também as finalidades que advêm do corpo teórico próprio da pedagogia, ou seja, que procuremos o seu significado intrínseco proporcionado pela educação enquanto objeto de estudo científico autónomo.

Por outro lado, avançamos também face ao paradigma da complexidade que se tem desenvolvido nas últimas décadas, particularmente por influência de autores como Morin (2004) que chamam a atenção para a necessidade da ciência assumir que o conhecimento pode ser complexo. Nesta ótica, procura-se um estudo holístico dos fenómenos que, ao abordar a sua complexidade, abrem caminho para que conceitos como incerteza, caos, imprevisibilidade ou interdisciplinaridade passem a ser considerados. Assim:

Vivemos na atualidade uma época de conflitos de paradigmas, e basicamente um conflito entre o paradigma anterior, positivista, mecanicista, cartesiano, newtoniano, racionalista e fragmentador do conhecimento e o paradigma moderno que procura a visão holística da realidade baseada na complexidade, na indeterminação, na incerteza, na imprevisibilidade; uma nova era de síntese: a nova consciência humana de orientação planetária. (Saéz Alonso, 2012a)⁶²

Destarte, e reconhecendo que a educação é um fenómeno complexo, há que procurar compreendê-la partindo quer da complexidade da atividade interna comum do ser humano quer, por consequência, da complexidade própria da educação enquanto objeto de conhecimento (Saéz Alonso, 2012a).

Como exploraremos ao longo do capítulo IV, o avanço no conhecimento da educação e a influência do paradigma da complexidade impelem-nos a procurar o significado atual de educação, a partir do seu significado intrínseco, e tal depende da definição de traços de carácter que determinam o que é educação e da qualificação de sentido que provém da orientação for-

⁶² Tradução nossa.

mativa temporal que se define em cada território para a condição humana individual, social, histórica e de espécie.

Na sequência destas considerações, partilhamos da opinião de Rigal (2011), quando aponta, como desafios da pedagogia crítica na atualidade, a necessidade de preservar uma visão da realidade que respeite a sua complexidade; de contribuir para a reconstrução crítica do conhecimento; de facilitar a reconstrução dos laços sociais; e de promover uma pedagogia para a diversidade e contra a desigualdade.

Face aos desafios educativos da sociedade atual, consideramos que há dois princípios consolidados pela pedagogia crítica que continuam a revestir-se de extrema importância: educar é formar adultos e educar é promover o desenvolvimento cívico. Podemos entender a educação, enquanto formadora de adultos, de duas formas. Por um lado (1), educar é propiciar as condições para que o educando se converta em ator e autor do seu próprio projeto de vida; é formar uma pessoa para que se torne consciente do que o rodeia e responsável pela sua condição humana, individual, social, histórica e de espécie; é uma procura incessante por *ser mais*, nos termos de Freire; é um processo contínuo de tornar-se maduro (Martínez de Morentin de Goñi, 2006); é formar seres livres e responsáveis por si mesmos (Reboul, 1972, 2000). Por outro lado (2), e um dos grandes avanços do século XX em termos educativos, considera-se que a educação continua na adultez, não estando limitada pelos tempos e espaços relativos à escola. Qualquer uma destas formas assenta num princípio fundamental: a educação é um processo permanente que se estende ao longo de toda a vida. Posteriormente, aquando do capítulo II, debruçar-nos-emos sobre esta perspetiva da educação enquanto formadora de adultos.

Por sua vez, a pedagogia crítica acentuou a visão da educação como potenciadora de transformação social ao proporcionar uma sociedade democrática e melhor para todos. Numa época de crescente complexidade cultural, o papel que a educação pode assumir na construção do desenvolvimento cívico, entendido este como uma convivência qualificada e especificada que implica convergência de identidade, diferença e territorialidade, parece-nos essencial. É, pois, à relação entre educação e desenvolvimento cívico na sociedade atual a que dedicamos o nosso capítulo III.



CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO COMO FORMADORA DE ADULTOS



2.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: FAZ SENTIDO FALAR EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS?

Neste capítulo II, procuramos agora dedicar-nos a uma análise e compreensão global da educação de adultos na atualidade. Enquanto subsistema educativo, também a educação de adultos tem sido influenciada pelos ideais da pedagogia crítica e as suas relações e influências têm sido um tema bastante explorado pela literatura relativa à temática.

A simples alusão ao termo *educação de adultos* poderá desde logo levantar inúmeras questões, nomeadamente: porquê falar em educação de adultos na atualidade? A questão poderá parecer redundante, já que, na busca pela resposta mais adequada, nos poderemos confrontar com uma questão ainda mais premente: não foi a educação sempre educação de adultos? Será a referência aos adultos, no âmbito da educação na atualidade, uma redundância ou uma necessidade? A resposta a esta questão dependerá do entendimento que fazemos do conceito *educação de adultos* e se o mesmo se refere à educação enquanto processo global, ou enquanto processo associado a uma aprendizagem que ocorre especificamente na adultez. Como veremos, seja qual for o entendimento que façamos relativamente ao conceito, poderemos sempre afirmar que a educação de adultos não é, de todo, um fenómeno novo.

Se nos detivermos um pouco na reflexão sobre o termo educação, facilmente chegamos à conclusão de que esta sempre foi educação de adultos e de que o acréscimo “de adultos” ao termo “educação” pode até ser considerado redundante. Na base deste raciocínio reside a premissa de que educar é, na prática, formar um adulto, isto é, desenvolver um processo através do qual o educando se possa converter em autor e ator do seu próprio desenvolvimento, do seu próprio projeto de vida. Neste sentido, concordamos com Martínez de Morentin de Goñi quando afirma:

Educação é educação de adultos: é formar adultos. Educação é tornar-se maduro. Este princípio é válido em qualquer fase da vida do indivíduo. Educação é educação de crianças, jovens, adultos e seniores com o objetivo interminável de formar um ser responsável (...) Educação de adultos é sinónimo de educação em geral. Ambas as expressões - ‘educação de adultos’ ou ‘educação’ - indicam o seu objetivo: a apropriação de um espírito capaz de transformar mentes em qualquer espaço e tempo. (Martínez de Morentin de Goñi, 2006:5,6)⁶³

⁶³ Tradução nossa.

Educar é assim formar um adulto, é formar uma pessoa para que se torne responsável pela sua própria vida e pela sua condição. Nesta perspectiva, podemos afirmar que educação e educação de adultos são sinónimos e, portanto, sempre existiu educação de adultos.

De acordo com o segundo entendimento de educação de adultos que referimos anteriormente, podemos igualmente associar o conceito à educação ou aprendizagem que ocorre numa fase específica da vida – a adultez. Também nesta perspectiva é seguro afirmar que a educação de adultos, assim considerada, sempre existiu (Alcoforado & Ferreira, 2011; Rossana Barros, 2011a; Canário, 1999; Requejo Osorio, 2005). Tal como diz Canário, se concebermos a educação “como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (1999:11). Sob esta perspectiva, sempre se entendeu que “a mudança mais imediata, empreendida por qualquer comunidade, apenas poderia ocorrer em função da mudança estável dos comportamentos das populações adultas, uma vez que somente estas detinham as características necessárias para se adaptarem e provocarem qualquer tipo de transformações com impacto na vida conjunta” (Alcoforado & Ferreira, 2011:7).

Há que reconhecer, contudo, que somente no século XX começou a reconhecer-se o adulto como sujeito da educação. De facto, parece-nos que a grande novidade a partir de meados do século XX, no que à educação de adultos concerne, prende-se precisamente com o reconhecimento de que o adulto é não apenas *produto* mas também *sujeito* da educação. Até essa altura, a atenção residia na centralidade da infância e da adolescência, consideradas as etapas próprias para a evolução afetiva e cognitiva. E foi com base nessa centralidade que se edificaram quer os sistemas escolares quer o *corpus* de conhecimentos psicopedagógicos (Flecha, 1994). A perspectiva dominante era a de que os sistemas escolares visavam a preparação de crianças e jovens para a vida adulta, sendo a fase da adultez considerada um “período afetivamente estático e intelectualmente em declive” (Flecha, 1994:74)⁶⁴. O adulto seria assim um *produto* do sistema escolar. Será a partir de meados do século XX que esta conceção começa a ser questionada e se assiste à afirmação do adulto como *sujeito* da educação. O reconhecimento de que o indivíduo é “um ser em permanente evolução durante toda a sua vida” (Flecha, 1994:74)⁶⁵ vem atribuir uma nova importância à fase da adultez, considerando-se, como nos lembra García Carrasco, que o adulto “tem necessidade de se educar, em consciência e em profundidade; o que aparentemente é *estabilidade* não é outra coisa senão movimen-

⁶⁴ Tradução nossa.

⁶⁵ Tradução nossa.

to constante” (García Carrasco, 1991:16)⁶⁶. A atenção que passa a ser dada à educação de adultos repercute-se também na sua tentativa de se afirmar enquanto campo distinto, pelo que “ a difusão das práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a sua heterogeneidade” (Canário, 1999:13).

Face a estas considerações, será pertinente esclarecer que se adota, nesta dissertação, como definição de educação de adultos a proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (doravante UNESCO - acrónimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) na Reunião de Nairobi em 1976, ou seja, entendemos por educação de adultos:

Todo o sistema de processos educacionais organizados, independentemente do conteúdo, nível ou método, quer seja formal ou não, quer prolongue ou substitua a educação inicial das escolas, colégios ou universidades, bem como formação profissional, através dos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem o seu conhecimento, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reconduzem numa nova direção e desenvolvem mudanças nas suas atitudes ou comportamentos numa dupla perspetiva: um desenvolvimento individual integral e a participação num desenvolvimento equilibrado e independente a nível social, económico e cultural. (UNESCO, 1976:2)⁶⁷

De forma a analisarmos, numa perspetiva crítica, o significado atual deste campo educativo, será necessário procedermos a uma análise histórica para entendermos o seu desenvolvimento e consolidação até aos dias de hoje. Assim, nos restantes subcapítulos procuramos fornecer uma descrição global da evolução da educação de adultos, desde a sua afirmação enquanto subsistema educativo nos anos setenta até à atualidade. No subcapítulo 2.2, dedicamo-nos à análise de três fatores que consideramos determinantes para a atenção que passa a ser dada, a partir de meados do século XX, à educação de adultos: a crise mundial da escola, a globalização e as teorias que enfatizam a aprendizagem na adultez, das quais destacamos as obras de Paulo Freire e de Jack Mezirow. No terceiro subcapítulo, procura-se acompanhar a evolução da educação de adultos numa perspetiva internacional, destacando o discurso das três organizações que mais influenciaram o pensamento educacional relativo à educação de adultos nas últimas décadas: a UNESCO, a Organização de Cooperação e de Desenvolvi-

⁶⁶ Tradução nossa. Itálico original.

⁶⁷ Tradução nossa.

to Económicos (doravante OCDE) e a União Europeia. Como será possível verificar, nas últimas décadas, a evolução da educação de adultos foi marcada por duas grandes perspectivas: a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida, que se distinguem, fundamentalmente, pela perspectiva crítica da primeira e pela perspectiva instrumental da segunda. No último subcapítulo, procura-se essencialmente desenvolver uma reflexão sobre o passado e o futuro da educação de adultos de forma a atingir um duplo objetivo. Por um lado, caracterizar a passagem da educação de adultos enquanto parte fundamental do conceito de educação ao longo da vida, norteado por ideais humanistas, à educação de adultos como estimuladora do conceito de aprendizagem ao longo da vida, claramente caracterizado por ideais economicistas e técnicos. Por outro lado, pretende-se refletir sobre o papel da pedagogia crítica na definição de um novo rumo na evolução da educação de adultos.

2.2. A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO SUBSISTEMA EDUCATIVO: DA CRISE DA ESCOLA À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O discurso educativo desde meados do século XX tem sido marcado, no que à educação de adultos diz respeito, por duas vertentes fundamentais. Por um lado, o reconhecimento de que vivemos numa sociedade em transformação e de que o ritmo da mudança observada traz implicações a nível educativo. Da análise que empreendemos desta situação, destacamos três fatores que contribuíram para um novo olhar sobre a educação e para a afirmação da educação de adultos enquanto subsistema educativo: a crise mundial da educação despoletada após a Segunda Guerra Mundial; a reflexão desenvolvida em torno do fenómeno da globalização e suas repercussões na sociedade; e o desenvolvimento de teorias educativas que enfatizam a aprendizagem dos adultos, das quais destacamos, pela sua visão crítica, os trabalhos de Freire e Mezirow. Por outro lado, a influência de organizações internacionais na definição de políticas públicas de educação de adultos contribuiu para que a mesma passasse também a ser considerada uma prioridade no discurso educativo, particularmente a partir dos anos 60 e 70. Destacam-se a este respeito as recomendações da UNESCO, da OCDE e da União Europeia.

Terão sido particularmente estas influências a impulsionar a afirmação da educação de adultos desde meados do século XX e a atribuir-lhe o seu papel como subsistema educativo. Fazendo uso das palavras de Ribeiro Dias,

O *subsistema de educação de adultos* emerge assim, ao lado dos tradicionais *subsistemas de educação de infância e de educação escolar ou de jovens*, como a *outra* parte do mesmo conjunto. O verdadeiro todo que é o *sistema educativo* vê, assim, ampliado ao máximo o seu campo de aplicação: das camadas populacionais das crianças e jovens à totalidade da família humana. (2009:18)⁶⁸

Analisemos, então, a primeira vertente referida, concentrando-nos nas influências da crise mundial da escola, do fenómeno da globalização e da obra de Freire e Mezirow no debate educacional.

2.2.1. A crise da escola

Após a II Guerra Mundial, as nações apoiam-se na educação enquanto via para a sua reconstrução e iniciam um conjunto de reformas que se unem em três objetivos principais: (1) objetivos económicos: recuperação urgente da economia, através da preparação técnica, científica e profissional dos 'recursos humanos'; (2) objetivo social: igualdade de oportunidades, alargando o acesso à educação a todos e permitindo-lhes as mesmas oportunidades de sucesso; e (3) objetivo cultural: a revitalização dos valores tradicionais da modernidade, nomeadamente a ideia de que a educação é o valor supremo (Dias, 2009:99).

O forte investimento em reformas educativas e as alterações que se começam a notar a nível social, como o aumento do desemprego, começam a suscitar um conjunto de manifestações relativamente ao sistema escolar, que parece não cumprir as suas promessas. Começa a surgir assim um conjunto de manifestações contra o modelo escolar de educação, que atinge o seu apogeu e mais visibilidade com o Maio de 68, em França. Simultaneamente, vários autores contribuem para o questionamento da função da educação escolar. É o caso de Philip H. Coombs, com o seu *La Crise Mondiale de l'Education*, publicado em 1969, e de Ivan Illich, com o seu *Deschooling Society*, publicado em 1970, entre outros.

Coombs (1978) aponta quatro razões para a crise mundial de educação. São elas: o forte aumento das aspirações populares em matéria educativa, que colocou em estado de sítio escolas e universidades; a grande escassez de recursos, que impediu os sistemas educativos de responder eficazmente às novas exigências; a inércia dos sistemas de educação, que originou uma adaptação demasiado lenta às novas necessidades externas, mesmo quando a escassez de

⁶⁸ Itálico original.

recursos não constituía um problema; e a inércia da própria sociedade, que se deixa limitar pelo comportamento tradicional, costumes religiosos, padrões de emprego, estruturas institucionais, entre outros, e não tomou partido da potencialidade da educação. Para o autor, a crise não é só da educação, mas o que esta não pode fazer é recusar-se a mudar, quando tudo à sua volta se altera. Assim mesmo o diz Coombs: “da mesma forma que um adulto não pode usar as roupas da sua infância, também um sistema educativo não pode opor-se, com êxito, à imperiosa necessidade de mudança quando tudo ao seu redor está a mudar” (Coombs, 1978:12)⁶⁹.

Para Ivan Illich (1971:2)⁷⁰, “ esta crise é histórica. Estamos a testemunhar o fim da era da escola. A escola perdeu o poder que reinou durante a primeira metade deste século, cegando os seus participantes relativamente à divergência entre o mito igualitário da sua retórica e a racionalização de uma sociedade estratificada que os seus certificados produzem”. Nas palavras do mesmo autor, “ a simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são ‘académicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (Illich, 1985:54).

Esta contestação generalizada ao sistema escolar e à educação tradicional acabou por estimular a procura de vias educativas alternativas, de forma a aproximar a educação das expectativas e necessidades das populações. A proximidade das ações de educação de adultos, muito ligadas à educação popular, às populações e a influência da obra de autores como Paulo Freire, que reflete sobre as potencialidades da educação de adultos, acabaram por criar um ambiente favorável para uma valorização da mesma enquanto subsistema educativo.

2.2.2. A globalização

A sociedade atual transforma-se a um ritmo nunca antes visto e os avanços científicos e tecnológicos repercutem-se a todos os níveis. De facto, vivemos num cenário científico e tecnológico complexo, cujas repercussões se fazem sentir a nível económico, político e até mesmo cultural, exercendo assim influência tanto ao nível da esfera pública como ao nível da esfera privada.

⁶⁹ Tradução nossa.

⁷⁰ Tradução nossa.

Esta mesma sociedade tem sido denominada de diversas formas, como tentativa de caracterizar as profundas transformações que tem vivenciado. De uma forma geral, podemos afirmar que as principais denominações adotadas pela literatura têm sido as de sociedade da aprendizagem (já que a aprendizagem é considerada um aspeto fundamental para a sobrevivência no mercado de trabalho), sociedade do conhecimento ou sociedade da informação (já que se reconhece que as novas tecnologias da informação e comunicação são um dos grandes motores da transformação da sociedade) e sociedade global (denominação associada ao fenómeno da globalização e suas repercussões na sociedade).

Uma das causas mais apontadas para o ritmo de transformação da sociedade é o fenómeno da globalização. Peter Jarvis (2010) considera que a mudança da sociedade atual se deveu em grande parte ao capitalismo industrial, às tecnologias da informação e ao desenvolvimento da própria tecnologia. Para além destes fatores fundamentais, o autor refere ainda determinados factos que terão contribuído para o processo, de entre os quais destacamos os seguintes:

- a crise do petróleo nos anos 70, que ameaçou a confiança no mundo ocidental;
- o desenvolvimento de tecnologia da informação sofisticada;
- o uso de conhecimento científico na produção de mercadorias no mercado global;
- a queda do Muro de Berlim e a democratização do bloco oriental.

De acordo com Anthony Giddens, a globalização é um fenómeno que influencia a nossa vida a todos os níveis. Apesar de muita da reflexão que acompanha este fenómeno se limitar a destacar as suas consequências a nível económico, a globalização afeta todos os aspetos da vida dos cidadãos e das nações. Como o próprio autor afirma, “é um erro pensar-se que a globalização só diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não é apenas mais uma coisa que <anda por aí>, remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno <interior>, que influencia aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas” (Giddens, 2000:23). Para além da sua influência a todos os níveis, há que reconhecer também que este fenómeno “não é um incidente passageiro nas nossas vidas”, já se tendo tornado “a nossa maneira de viver atual” (Giddens, 2000:29).

Face ao fenómeno da globalização, Ove Korsgaard (1997:17 e 18)⁷¹ aponta três razões pelas quais a educação e a formação se tornam cada vez mais importantes para o indivíduo, a empresa e a nação: (1) a educação traz ao indivíduo melhores possibilidades de emprego ao longo da vida; (2) a educação é uma variável-chave para a competitividade da empresa indi-

⁷¹ Tradução nossa

vidual no mercado global de trabalho em que o trabalho assume um papel cada vez mais importante; e (3) é extremamente importante para o indivíduo que a nação vingue num clima de competição internacional que se tem intensificado como resultado dos vários acordos de mercado livre.

O ritmo acelerado de transformação da sociedade devido ao fenómeno da globalização incentivou um aumento exponencial da procura e oferta de oportunidades de educação e formação para adultos, na tentativa de assegurar melhores oportunidades num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Isto, como veremos no próximo subcapítulo, tornou-se bastante evidente na intervenção de organizações internacionais no plano educativo e nos seus discursos e recomendações.

2.2.3. Teorias da educação de adultos: Freire e Mezirow

No que concerne às teorias de aprendizagem específicas dos adultos, optamos, neste trabalho, pela análise das teorias de Paulo Freire e Jack Mezirow. É incontestável que a análise do trabalho destes autores não constitui, de todo, uma análise global do espectro de teorias passíveis de análise nesta matéria. Como nos lembra Requejo Osorio, “é evidente que não é possível encontrarmos uma única referência, nem sequer uma leitura uniforme dos construtores teóricos, que tentam oferecer-nos uma compreensão do amplo fenómeno da educação de adultos”, pelo que “ não é possível um modelo teórico interpretativo único e uniforme, que junte os múltiplos âmbitos de atividade, os diferentes objetivos e finalidades” (Requejo Osorio, 2005:119). A nossa preferência pelo trabalho dos dois autores reside no facto de considerarmos que as suas teorias constituem um ponto de vista integrador dos princípios da pedagogia crítica e que a visão de educação de adultos que propõem poderá constituir um modelo teórico de inspiração crítica dessa mesma educação.

2.2.3.1. Freire: o Homem como ser inconcluso e a ânsia de se tornar “mais”

Como tivemos já oportunidade de referir no primeiro capítulo, a conceção de educação freireana assenta num princípio fundamental: os homens são seres inconclusos e têm consciência da sua inconclusão. Esta conceção deriva da historicidade do Homem e pode tornar-se revolucionária, uma vez que, vivendo numa realidade histórica, ela própria está inacabada. Assim, o Homem não tem de aceitar um futuro pré-determinado, mas criá-lo e lutar pelo futu-

ro que deseja na/para a sua condição histórica. Os seres humanos são, deste modo, “projetos” de si mesmos e construtores do seu próprio futuro. O ponto de partida para a transformação, para o futuro, está nos homens e na sua consciência enquanto seres inacabados que se encontram inseridos numa determinada realidade- aqui e agora. Só através desta percepção e da reflexão sobre ela, podem continuar a crescer. A educação problematizadora de Freire faz da situação dos homens o seu objeto de estudo, de reflexão, de análise, de debate, ou seja, coloca-a como problema e como ponto de partida para uma possível transformação/emancipação na qual os homens são sujeitos e decisivos. Nas palavras do autor:

É esta crença na inconclusão do Homem que lhe dá esperança e força para procurar ser mais: a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (Freire, 1996:57)

A partir do momento em que tem consciência de que é um ser inconcluso, o Homem torna-se educável, pois inscreve-se num permanente movimento de busca de querer ser mais:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Freire, 1996:58)

A crença na inconclusão do ser humano torna também mais sólida a crença na educação ao longo da vida. Se o Homem é um ser inconcluso, não termina a sua formação/ educação em determinada altura. Ele está sempre formando-se, educando-se, pelo que a educação deve ser algo permanente na sua vida.

Para que o indivíduo tenha a oportunidade de poder ser “mais”, a educação deve constituir-se como uma prática de liberdade e contribuir para as transformações individual e social. Para que tal seja possível, a educação deve capacitar os indivíduos a refletir sobre as versões codificadas da realidade num processo de *práxis*, que Paulo Freire define como reflexão e ação, que devem estar sempre interrelacionadas. O seu conceito de educação procura desta forma combinar estes dois elementos. O processo através do qual é desenvolvida a *práxis* denomina-se por conscientização, isto é, o processo através do qual o indivíduo se distancia do seu mundo, reflete criticamente sobre ele, e age tendo em vista a transformação social. Conscientização implica tomar consciência, isto é, aprender a perceber as contradições da

realidade e agir contra essas contradições. Consiste assim no desenvolvimento de uma consciência crítica como parte do processo de transformação social. Nesta perspectiva, uma educação crítica e emancipatória implica que o próprio indivíduo tenha consciência de que tem uma palavra a dizer na construção do seu futuro, isto é, que tenha consciência de que está ele próprio num processo contínuo de construção.

Como igualmente já foi referido, na concepção de educação freireana o diálogo ocupa um papel central. Se o diálogo é essencial em qualquer ato educativo, a sua função é ainda mais preponderante em situações de educação de adultos, já que tanto professor como alunos carregam uma bagagem rica em vivências e experiências, cuja partilha pode tornar o ambiente educativo muito mais rico e potenciador de transformação. Esta concepção de partilha não deixou, porém, de ser alvo de críticas. Na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire responde publicamente a algumas críticas que lhe foram feitas ao longo dos vinte anos que o separam da publicação da obra *Pedagogia do Oprimido*, obra que ilustra a base de todo o seu pensamento pedagógico. Apesar de não referir diretamente os nomes de autores, Freire refere as críticas que lhe fizeram, comenta-as e responde-lhes ao longo de toda a obra. De facto, desde a publicação da *Pedagogia do Oprimido*, Freire havia sido alvo de inúmeras críticas, dando até o exemplo de um encontro realizado na UNESCO, em Paris, onde representantes latino-americanos lhe negavam a condição de educador, criticando o que para eles era uma politização exagerada da educação. Uma das críticas seria precisamente a de que Freire proporia que o educador e os educandos trabalhassem apenas os conhecimentos que aqueles já possuem, isto é, que analisassem apenas o “saber de experiência feito” sem tentar a sua superação. O que Freire defende, no entanto, é que os diferentes saberes que os educandos já possuem devem ser o ponto de partida para uma análise mais alargada, crítica e completa do mundo: “O que não é possível (...) é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele“(Freire, 2002:84). Para clarificar esta ideia, analisemos, uma vez mais, as palavras do autor:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educadores esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde veio. (Freire, 2002:87)

O “saber de experiência feito”, isto é, o conjunto de saberes diversos que os educandos já possuem, devem ser o ponto de partida para que mais tarde possuam novos saberes e desenvolvam novas visões da realidade. Na obra que escreveu em 1996, *Pedagogia da Autonomia*, Freire volta a sublinhar a interdependência entre educador e educandos. Nenhum dos dois só ensina ou só aprende. Ambos ensinam e aprendem no contacto com o outro:

... embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996:23)⁷²

É preciso, por isso, respeitar os conhecimentos que os educandos já possuem. Se se admite que o educador aprende ao ensinar e os educandos ensinam ao aprender, é porque estamos perante saberes que, embora diversos, não são mais nem menos que os outros, uma vez que todos são dignos de serem ouvidos e respeitados. Para o autor, existe entre os dois uma superação e não uma rutura:

... não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma rutura, mas uma superação. A superação e não a rutura se dá na medida em que a curiosidade ingénua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. (Freire, 1996:31)

Esta superação da curiosidade ingénua para a curiosidade crítica é uma das principais funções da educação problematizadora. O educador tem de se mostrar disponível para ouvir e perceber a visão do mundo de cada educando. Só partindo dela e respeitando-a ele vai conseguir conduzir à sua superação. Escutar o aluno e a sua leitura do mundo não significa, porém, acomodar-se ou reduzir-se a essa leitura. Significa, sim, o ponto de partida para a sua superação:

Respeitar a leitura de mundo do educando [...] é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingénua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo

⁷² Itálico original.

geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (Freire, 1996:122)⁷³

Só ouvindo, respeitando e compreendendo a visão de mundo do educando é possível vê-lo como sujeito do seu próprio conhecimento.

2.2.3.2. Mezirow e a teoria transformativa da educação de adultos

A teoria transformativa da educação de adultos, proposta por Jack Mezirow, é sem dúvida uma das influências mais relevantes das teorias quer habermasiana quer freireana e procura assumir-se como uma teoria da aprendizagem específica do adulto universalmente válida para todas as culturas. A importância da mesma reside no facto de:

... juntar e harmonizar, num todo coerente e unificado, elementos de natureza construtivista e desconstrutivista, pós-modernista e modernista, científica e filosófica. Esforça-se, ainda, por ultrapassar tradicionais dicotomias, como aquelas que se traduzem na oposição entre a teoria e a prática, entre factos e valores, entre quantitativo e qualitativo, entre paradigmas científicos de tipo positivista e interpretativo, entre formação individual e intervenção social. (Simões, 2000:816)

Esta teoria baseia-se no reconhecimento da importância dos significados que o indivíduo atribui à realidade e ao diálogo no processo de aprendizagem. A teoria da aprendizagem transformativa é, na verdade, uma teoria muito simples. Um determinado evento desencadeia no indivíduo a consciência de que ele possui uma visão limitada ou distorcida da realidade. Se o indivíduo examina criticamente a sua visão, abre-se a alternativas e, conseqüentemente, altera a forma como vê as coisas, isto é, transforma alguma coisa da interpretação que faz do mundo. O ser humano atribui significado à sua realidade de acordo com as vivências que vai experienciando. Assim, as nossas vivências passadas condicionam a forma como interpretamos uma nova experiência. Com o desenvolvimento deste processo, vamos criando e interiorizando expectativas que guiam a nossa interpretação do mundo. Quando acontece algo que não encaixa nas nossas expectativas habituais e refletimos criticamente sobre a nossa nova experiência, podemos chegar à conclusão que essas nossas expectativas habituais são limitadas ou insuficientes para explicar a nossa vivência. Através do diálogo com os outros, aprendemos a olhar de forma diferente para as nossas experiências, a explorar ou criticar novas alternativas

⁷³ Sublinhado original.

e, por consequência, a transformar a nossa ação no mundo. Esta transformação é o principal objetivo da aprendizagem transformativa. Como afirma Jack Mezirow:

Para podermos ser livres devemos ser capazes de 'identificar' a nossa realidade, de a conhecer separada do que sempre se aceitou como verdadeiro, de falar com a nossa própria voz. Por isso, é essencial que o indivíduo aprenda a negociar significados, fins e valores criticamente, refletidamente e racionalmente, em vez de aceitar passivamente as realidades sociais definidas por outros. A teoria transformativa fornece uma descrição da dinâmica da forma como os adultos aprendem a fazer isto. (Mezirow, 1991:3)⁷⁴

Seguindo a teoria de Jürgen Habermas, Mezirow considera que uma ação instrumental é insuficiente quando aplicada ao mundo social, já que este envolve atribuições de sentido à comunicação e não é pautado por estratégias de ação predefinidas, mas sim por uma ação que se vai construindo e definindo passo a passo:

O teste de hipóteses e a lógica dedutiva familiares às ciências naturais, são muitas vezes considerados análogos à resolução de problemas humanos. A teoria transformativa considera esta lógica relevante no que concerne à aprendizagem instrumental (aprender a manipular objetos físicos ou outras pessoas), mas menos aplicável no que diz respeito à compreensão do significado do que é comunicado. No domínio da comunicação impera uma lógica diferente de resolução de problemas, na qual a analogia metafórica substitui as hipóteses e cada passo dita o seguinte. A aprendizagem transformativa envolve uma avaliação refletida de premissas, um processo pressuposto numa outra lógica, uma lógica de movimento de estruturas cognitivas através da identificação e apreciação de pressuposições. (Mezirow, 1991:5)⁷⁵

No contexto da aprendizagem transformativa, assume também um papel fundamental o conceito de práxis. Para Mezirow, a aprendizagem deve consistir num processo através do qual o indivíduo revê ou cria uma nova interpretação do significado de uma experiência, ao ponto de guiar a sua compreensão e ação futuras. Esta ação resultante não deve ser um comportamento irrefletido, mas o resultado prático de uma reflexão crítica (Mezirow, 1991).

Um dos pontos centrais da teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow reside na distinção conceptualizada por este autor entre os conceitos de esquemas de significado e perspectivas de significado. Esquemas de significado são expectativas habituais e implícitas que guiam a nossa interpretação da realidade. Mezirow define os esquemas de significado como sendo:

⁷⁴ Tradução nossa.

⁷⁵ Tradução nossa.

... conjuntos de expectativas habituais e relacionadas que regulam as relações se-então, causa-efeito e relações de categorias, assim como sequências de eventos. Nós esperamos que a comida satisfaça a nossa fome; que andar reduza a distância entre dois locais; que ao girar o puxador e empurrar a porta se abra. Esperamos que demorará menos tempo a chegar a algum lado se correremos em vez de andar; que o sol se levanta a este e se põe a oeste. Quando abrimos a porta, esperamos ver o nosso vestíbulo, e não uma onda gigante ou um rinoceronte enraivecido. Os esquemas de significado são regras habituais e implícitas que guiam a interpretação.(Mezirow, 1990:2)⁷⁶

Os esquemas de significado podem assim ser definidos como “conhecimentos, juízos de valor, sentimentos específicos associados numa interpretação. São constituintes das perspectivas de significado.” (Simões, 2000:814). São, por outras palavras, um conjunto de crenças, sentimentos, atitudes e julgamentos de valor que acompanham e modelam uma interpretação.

Por sua vez, o conceito de perspectivas de significado assume-se como um conceito mais amplo, já que se refere a todo um conjunto de hábitos, pressupostos, expectativas que formam um quadro de referência para interpretar a nossa experiência. Segundo Mezirow, as perspectivas de significado constituem uma estrutura de suposições e conjeturas de acordo com as quais uma nova experiência é assimilada e transformada: “As perspectivas de significado referem-se à estrutura de premissas, segundo as quais uma nova experiência é assimilada e transformada pela experiência passada do indivíduo durante o processo de interpretação. Envolvem a aplicação de expectativas a objetos ou eventos para formar uma interpretação” (Mezirow, 1990:2)⁷⁷. Patricia Cranton desenvolve este conceito e define-o como um filtro que molda as nossas percepções da realidade, declarando que:

As perspectivas de significado podem ser definidas como filtros, suportes, ou paradigmas que moldam as nossas percepções sobre nós mesmos, os outros e o que nos rodeia. As perspectivas de significado são formadas através das experiências. A sua experiência passada molda a forma como o indivíduo assimila novas experiências. (Cranton, 1996:96)⁷⁸

A perspectiva de significado consiste assim num vasto conjunto de pressupostos orientadores da ação. Segundo a teoria transformativa, o processo de aprendizagem envolve a transformação de esquemas de significado do indivíduo. Ao contactar com novos conteúdos, o indivíduo começa a questionar os pressupostos que orientam as suas ações e faz uma revisão dos significados que atribui à realidade. Este processo de revisão da estrutura cognitiva poderá

⁷⁶ Tradução nossa.

⁷⁷ Tradução nossa.

⁷⁸ Tradução nossa.

permitir a criação de novas perspectivas de significado, o que dará origem a um processo de reflexão crítica, que, por sua vez, poderá permitir uma transformação da perspectiva. Como veremos adiante, a transformação de perspectiva é o tipo ideal e mais significativo da teoria transformativa. A aprendizagem é transformativa, quando os pressupostos são vistos como distorcidos, inadequados ou inválidos para dar resposta à realidade. Destarte, são as experiências de vida que permitem ao indivíduo adquirir um conjunto coerente de aprendizagens, que por sua vez servem de referências para reflexão e interpretação da realidade.

Segundo Mezirow (1991), a transformação das perspectivas de significado previamente interiorizadas poderá passar pelo envolvimento do indivíduo numa sequência lógica de atividades, nas quais o professor poderá ter uma participação. Esta sequência de atividades de aprendizagem inicia-se, geralmente, com a provocação de um dilema desorientador, que incita a uma revisão do autoconceito e conduz ao exame crítico das pressuposições de interpretação da realidade, até que se chegue à conclusão que essas pressuposições poderão ter sido adquiridas acriticamente e, por isso, poderão ser distorcidas ou limitadas. De facto, só quando as perspectivas de significado deixam de explicar a realidade, ou são incongruentes com ela, é que o indivíduo se apercebe da sua distorção. Deste modo, um dilema desorientador pode fazer o indivíduo refletir sobre o mesmo, dando-se conta da inadequação das suas perspectivas e conduzindo à transformação das mesmas. A grande parte das perspectivas de significado são adquiridas através da nossa cultura, mas outras, como uma perspectiva positivista ou marxista, podem ser adquiridas intencionalmente.

Mezirow distingue três tipos de perspectivas de significado:

1) perspectivas epistémicas, que se referem à natureza e utilização do conhecimento: “Perspetivas de significado epistémicas referem-se ao conhecimento- o que conhecemos, como o conhecemos, e como usamos o conhecimento.” (Mezirow, 1991:97)⁷⁹;

2) perspectivas socioculturais, que se referem ao sistema de crenças e relações sociais que são reforçadas e legitimadas pelas instituições, isto é:

... referem-se a normas sociais, éticas e morais, códigos culturais, e à forma como usamos a linguagem. Temos a tendência para ignorar a influência dos fatores que moldam as perspectivas sociolinguísticas, como por exemplo, jogos de linguagem, socialização secundária, etnocentrismo, protótipos, e guiões” (Mezirow, 1991:99)⁸⁰;

⁷⁹ Tradução nossa.

⁸⁰ Tradução nossa.

3) e perspectivas psíquicas, que se relacionam com as perspectivas individuais e que se referem “ao conhecimento de nós mesmos como indivíduos. Se uma pessoa se descreve como sendo capaz de algo ou faltando autoconfiança, estes são aspetos de uma perspectiva psicológica” (Mezirow, 1991:101)⁸¹.

Como na maioria dos casos as perspectivas de significado são formadas acriticamente durante a infância, como o significado de ser mulher numa determinada cultura, estas poderão representar formas distorcidas de encarar a realidade (Mezirow, 1990a, 1990b, 1998). Nos três tipos de perspectivas de significado poderão desenvolver-se então três tipos de distorções: epistémicas, socioculturais e psíquicas. Estas distorções podem dificultar ou impedir o desenvolvimento do adulto no sentido da construção de perspectivas de significado mais inclusivas, abertas e integrativas. Assim, as distorções epistémicas das perspectivas de significado referem-se a distorções acerca da natureza e uso do conhecimento. As distorções sociolinguísticas referem-se a todos os mecanismos através dos quais a sociedade e a linguagem propositadamente limitam a nossa perspectiva, nomeadamente através da educação tradicional. E, por fim, as distorções psicológicas são muito condicionadas pelo tipo de educação que recebemos enquanto crianças, já que são pautadas por sentimentos de inibição, culpa ou desajustamento, provocados pela nossa educação inicial e que se refletem no indivíduo enquanto adulto. Se a maioria das perspectivas de significado são construídas acriticamente durante a infância, quanto mais intenso esse contexto de socialização tiver sido, mais enraizadas estarão na nossa personalidade e, conseqüentemente, mais difícil será questioná-las e transformá-las:

As perspectivas de significado são, na generalidade, adquiridas acriticamente na infância através do processo de socialização, muitas vezes no contexto de uma relação emocionalmente carregada com pais, professores, ou outros mentores. Quanto mais intenso o contexto emocional da aprendizagem e quanto mais for reforçado, mais profundamente implantadas e fechadas à mudança são as expectativas que constituem as nossas perspectivas de significado. A experiência reforça, amplia, e aperfeiçoa as nossas estruturas de significado, intensificando as nossas expectativas de como as coisas devem ser. (Mezirow, 1990:3)⁸²

No entanto, a transformação da perspectiva é um dos objetivos centrais da teoria transformativa e, sem dúvida, também da educação de adultos. É essencial que estes tenham consciência de que as suas perspectivas de significado podem ter sido formadas acriticamente e que devem, por isso, ser questionadas e alvo de reflexão crítica por parte de cada indivíduo. Só

⁸¹ Tradução nossa.

⁸² Tradução nossa.

assim o adulto pode integrar melhor a sua experiência e estar receptivo a novas experiências de vida. Para Mezirow, a aprendizagem transformativa deve contribuir para que os quadros de referência que definem a nossa ação e a nossa compreensão do mundo, e que são constituídos por um conjunto de valores, sentimentos, experiências etc., se transformem cada vez mais em quadros de referência mais inclusivos, reflexivos e integrativos de novas experiências.

Um dos aspetos comuns a praticamente toda a comunidade científica e académica que se dedica à educação de adultos é a distinção entre a educação de crianças e a educação de adultos. Também Mezirow contribuiu para esta discussão ao estabelecer diferenças entre estes dois tipos de educação, principalmente no que se refere à autonomia. Uma das diferenças fundamentais é a de que um dos objetivos da educação das crianças é que estas adquiram uma base para que possam pensar autonomamente, ao passo que na adultez o objetivo é desenvolver esta base:

Na idade adulta, a tarefa é reforçar esta base de forma a ajudar o aluno a perceber novos conteúdos, mas, ao longo do processo, tornar-se (1) mais consciente e crítico na avaliação de pressuposições – tanto as dos outros como as que governam as nossas próprias crenças, julgamentos, e sentimentos, (2) mais consciente e mais capaz de reconhecer quadros de referência e paradigmas (quadros de referência coletivos) e imaginar alternativas; e (3) mais responsável e eficaz ao trabalhar com outros para avaliar razões coletivamente, colocar e solucionar problemas, e chegar à melhor proposta no que concerne às crenças debatidas. (Mezirow, 1997:9)⁸³

O desenvolvimento da autonomia do indivíduo é essencial em educação de adultos já que, como afirma o próprio Mezirow, é uma condição essencial para o desenvolvimento da democracia e de uma boa cidadania. Assim, “pensar como um agente autónomo e responsável é essencial para a cidadania adulta na democracia e para a tomada de decisões morais em situações de rápida mudança.” (Mezirow, 1997:7)⁸⁴. Mezirow define autonomia como “a compreensão, capacidade e disposição necessárias para refletir criticamente sobre as suas próprias crenças, para se envolver eficazmente no discurso e validá-las através das experiências de outros que partilham os mesmos valores universais” (Mezirow, 1997:9)⁸⁵. Se um dos objetivos primordiais da educação de adultos é formar indivíduos que sejam capazes de pensar autonomamente, este será sempre um objetivo a atingir, independentemente da razão que levou o adulto a uma situação de aprendizagem e por mais instrumental que possa parecer

⁸³ Tradução nossa.

⁸⁴ Tradução nossa.

⁸⁵ Tradução nossa.

essa situação. Segundo Mezirow, qualquer situação de aprendizagem deve visar o desenvolvimento da autonomia a longo prazo, mesmo que a curto prazo o objetivo da situação de aprendizagem seja fundamentalmente instrumental:

Geralmente, o interesse imediato dos alunos adultos são objetivos práticos e alcançáveis a curto prazo- ser capaz de adquirir uma carta de condução, conseguir um emprego ou promoção, ou ensinar uma criança a ler. É essencial reconhecer que as necessidades de aprendizagem devem ser definidas de forma a reconhecer tanto os objetivos a curto prazo como as finalidades a longo prazo. Os objetivos imediatos podem ser descritos como o domínio de determinada matéria, obtenção de competências específicas ou outros objetivos relacionados com o trabalho, mas a sua finalidade é desenvolverem-se enquanto pensadores socialmente responsáveis e autónomos. (Mezirow, 1997:8)⁸⁶

Neste processo de reforço da base para o desenvolvimento de um pensamento mais autónomo, assume um papel fundamental a autorreflexão crítica do indivíduo. Destarte, para facilitar a aprendizagem transformativa, o papel do professor deve ser ajudar os alunos a tornarem-se críticos das crenças dos outros e das suas próprias crenças. É neste aspeto que o diálogo assume uma grande importância. Para que o indivíduo se torne crítico, é necessário que aprenda a participar ativamente no discurso, visto que “o discurso é necessário para validar o que e como alguém compreende, ou para atingir a melhor proposta de avaliação de uma crença. Neste sentido, aprender é um processo social, e o discurso é fundamental para criar sentido” (Mezirow, 1997:10)⁸⁷.

Cabe ao educador fazer com que o discurso aconteça em condições ideais: que todos tenham informações completas; que não estejam sob pressão; que tenham igual oportunidade de assumir vários papéis no discurso; que se tornem críticos e abertos a outras perspetivas; que saibam ouvir e procurar uma base comum aos diversos pontos de vista; e que tentem criar um novo juízo que guie a ação. Estas são as condições ideais do discurso mas também da educação de adultos. Sendo a reflexão crítica o processo através do qual o indivíduo averigua a validade das suas premissas, é através do diálogo que ele tenta perceber até que ponto são legítimas as afirmações dos outros e procura uma validação consensual das suas próprias afirmações. O papel fundamental do diálogo em educação de adultos é assim inegável:

A educação de adultos pode ser vista como estando centralmente envolvida na criação e facilitação de comunidades dialógicas para permitir aos alunos envolver-se no discurso e

⁸⁶ Tradução nossa.

⁸⁷ Tradução nossa.

ação racionais. Partindo desta vantagem, a educação de adultos torna-se o processo de ajudar aqueles que desempenham papéis de adultos a entender o significado da sua experiência, participando mais livremente no discurso racional de forma a validar ideias expressas e a agir de acordo com os resultados. (Mezirow, 1990b:354)⁸⁸

Como a nossa noção de verdade e a sua validade se transformam à medida que a realidade se vai alterando, a reflexão crítica e o diálogo/busca de consenso devem ser constantemente incentivados e revistos:

Porque cada situação na qual uma afirmação é verdadeira é significativamente moldada por normas sociais e códigos culturais, o teste de validade também implica uma avaliação crítica do quão apropriados eles são atualmente. À medida que as situações se alteram, alteram também as normas sociais, e a validade do que se considera verdadeiro submete-se também à mudança. O consenso informado que procuramos é provisório; é o melhor que conseguimos no momento. Poderá ser alterado com o aparecimento de novas provas ou novos argumentos, baseados num paradigma ou perspectiva de significado mais inclusivos. (Mezirow, 1990a: 10)⁸⁹

Deste modo, o papel do educador de adultos deve ser promover uma aprendizagem transformativa que leve a uma educação emancipatória, isto é, deve corresponder aos interesses e às necessidades dos adultos, mas fazê-lo com a intenção de conduzir o adulto a refletir criticamente sobre a sua forma de ver o mundo e compreender como/até que ponto essa visão é redutora/limitada. A reflexão crítica assume um papel fundamental ao longo de todo este processo, já que é através da reflexão que o ser humano pode tomar consciência de que as suas perspectivas podem constituir um enviesamento da realidade. Como afirma Patrícia Cranton a este respeito:

A reflexão crítica é o processo central na aprendizagem transformativa. O nosso interesse humano pela emancipação conduz-nos a refletir sobre a forma como nos vemos a nós próprios, à nossa história, ao nosso conhecimento, e aos nossos papéis sociais. Se virmos que estamos constrangidos ou oprimidos por alguma das nossas perspectivas, poderemos ser desafiados a revê-las. E assim os seres humanos aprendem, transformam-se e desenvolvem-se. (Cranton, 1996:75)⁹⁰

É claro que nem toda a reflexão conduz obrigatoriamente à transformação, na medida em que podemos questionar algo sem o alterar. No entanto, é óbvio que a transformação de perspectivas tem de passar sempre pela reflexão crítica:

⁸⁸ Tradução nossa.

⁸⁹ Tradução nossa

⁹⁰ Tradução nossa.

Claramente, nem toda a reflexão crítica conduz à transformação; podemos questionar as coisas sem as alterar. Para ser transformativa, a reflexão tem de envolver alguma mudança fundamental na perspectiva. Mas a aprendizagem transformativa tem sempre de passar pela reflexão, duma forma ou de outra” (Cranton, 1996:79)⁹¹.

O bom desenvolvimento da reflexão crítica implica o interagir de várias dimensões, nomeadamente o diálogo, pois é através deste que interagimos com os demais, expomos as nossas perspectivas, analisamos as perspectivas dos outros e refletimos criticamente sobre elas:

A reflexão crítica é a forma como nós trabalhamos as crenças e premissas, avaliando a sua validade à luz de novas experiências ou conhecimento, considerando as suas fontes e examinando as suas premissas. Ajuda conversar com outros, trocar opiniões e ideias, receber apoio e incentivos, e envolver-se no discurso onde são pesadas alternativas e conhecidas novas provas. A perspicácia, intuição, emoção, relações, e a personalidade, poderão também ter um papel importante. (Cranton, 2002:65)⁹²

Reflexão crítica não deve ser confundida com introspeção, já que esta última implica apenas uma tomada de consciência, ao passo que a reflexão deve implicar crítica e ação.

O papel que a teoria transformativa ocupa no desenvolvimento da teoria crítica de educação de adultos é, de facto, inegável. Para Mezirow, a teoria transformativa pode até ser vista como a essência da educação de adultos (Mezirow, 1997). De acordo com a teoria transformativa da educação de adultos, há quatro formas distintas em que a educação de adultos pode ocorrer (Mezirow, 1991:93 e ss.): (1) aprendizagem através dos nossos esquemas de significado, onde a única coisa que se altera num esquema de significado é uma resposta específica; (2) aprendizagem de novos esquemas de significado, na qual a nossa perspectiva de significado não se altera fundamentalmente, mas é alargada, isto é, a perspectiva dominante é reforçada e não negada, porque a compreensão de novas áreas de experiência que o novo esquema de significado torna possível resolve as inconsistências ou anomalias do antigo sistema cognitivo; (3) aprendizagem através da transformação de esquemas de significado, já que envolve reflexão sobre as premissas, mas ainda não há transformação; e (4) aprendizagem através da transformação perspectiva, na qual se reforça a consciência de que há pressuposições que são retratos enviesados da realidade e se transforma a perspectiva através de uma reorganização do significado. De acordo com Mezirow e a teoria transformativa, é nesta quarta forma que deve

⁹¹ Tradução nossa.

⁹² Tradução nossa.

residir o principal objetivo da educação de adultos. A transformação perspectiva pode ser definida assim:

A transformação perspectiva é o processo de se tornar criticamente consciente de como e porque as nossas pressuposições limitam a forma como apreendemos, compreendemos e sentimos acerca do nosso mundo; de reformular estas premissas de forma a permitir uma perspectiva mais inclusiva, discriminativa, permeável e integrativa; a de tomar decisões ou agir de acordo com novas compreensões. *Perspetivas mais inclusivas, discriminativas, permeáveis e integrativas são perspectivas superiores*, que os adultos escolhem se puderem, porque estão motivados a compreender melhor o significado da sua experiência. Perspetivas de significado que nos permitem lidar com uma maior gama de experiências, ser mais discriminativos, ser mais abertos a outras perspectivas, e integrar melhor as nossas experiências são perspectivas superiores. (Mezirow, 1990^a:14)⁹³

A ideia de desenvolvimento presente na teoria transformativa é a ideia de desenvolvimento que deve estar patente na adultez: um desenvolvimento que conduza o adulto a perspectivas mais inclusivas, integradoras e permeáveis. A transformação perspectiva é assim o processo central do desenvolvimento do adulto.

2.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NUMA PERSPETIVA INTERNACIONAL: ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISCURSOS EDUCATIVOS

Como referimos anteriormente, a educação de adultos assume um papel importante nos discursos educativos a partir de meados do século XX e a forma como se passou a olhar para a educação de adultos foi muito marcada pela influência de organizações internacionais, ou agências intergovernamentais, que procuraram integrar a educação de adultos nas suas políticas educativas e nas suas recomendações. Neste contexto, merecem particular destaque as ações da UNESCO, da OCDE e da União Europeia.

A ação da UNESCO influenciou particularmente o pensamento educacional sobre educação de adultos nas décadas de 60 e 70, orientando-se por ideais humanistas e visando o desenvolvimento integral do ser humano. De realçar que é devido à ação da UNESCO, através da organização de conferências sobre a área e através das suas publicações e recomendações, que se assiste a um emergir da educação de adultos enquanto subsistema educativo e à consolidação do ideal de educação ao longo da vida.

⁹³ Tradução nossa. Itálico original.

Nos anos 80, e não obstante a influência da UNESCO, outros agentes começam a intervir no cenário educativo e a propor novas formas de superar as críticas dirigidas ao modelo escolar. Assume, nesta altura, particular importância a ação da OCDE que elege o ensino recorrente como o cerne da sua política educacional. Desta feita, começa a evidenciar-se um afastamento dos ideais humanistas que tinham estado na base do ideal de educação permanente e na sua crescente reformulação em direção a um novo paradigma: a aprendizagem ao longo da vida, um conceito impregnado de racionalidade instrumental e muito marcado pelas exigências do mundo económico e do mercado de trabalho.

Dos anos 90 até início do século XXI, assiste-se à consolidação do novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, principalmente através de uma maior intervenção no panorama educativo da União Europeia, que vê na educação uma forma de elevar a Europa a uma potência mundial e insiste no papel fundamental do ensino para o crescimento económico e resolução dos principais problemas do mercado de trabalho.

É inegável o papel das agências transnacionais na definição das políticas educativas, já que “ as ideias geradas por tais organizações têm um forte impacto nas agendas e providenciam pontos de referência e metas para a formação de política e prática a nível nacional” (Biesta,2006:170)⁹⁴. Com base nestas considerações, procede-se, de seguida, a uma análise dos principais vértices de ação destas três organizações. Procuraremos permitir uma compreensão global do movimento que levou ao ideal da educação ao longo da vida e o seu progressivo afastamento em prol do novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida, vigente na atualidade. Como veremos posteriormente, a estes dois movimentos, ou paradigmas, correspondem diferentes modelos de educação de adultos.

2.3.1. O papel da UNESCO

A UNESCO foi criada em 1945, assumindo como missão contribuir para um ambiente de paz, erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e promoção de um diálogo intercultural através da educação, ciência, cultura, comunicação e informação. Desde a sua criação que a UNESCO elege a educação como um dos seus principais eixos de intervenção, baseando-se na crença de que “é por intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas” (Werthein & Cunha, 2005:11) e que “ a ideia de

⁹⁴ Tradução nossa.

democratização de conhecimentos (...) está vinculada à emancipação das pessoas e ao auto-desenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo” (Werthein & Cunha, 2005:12).

No que concerne à educação de adultos, podemos considerar que a UNESCO contribuiu para a afirmação deste campo em duas vertentes: a organização periódica de Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (doravante CONFINTEA); e o desenvolvimento, através das suas publicações e recomendações, do paradigma da educação permanente ou educação ao longo da vida⁹⁵. Dedicamo-nos, de seguida, à análise destas duas vertentes de ação da UNESCO.

2.3.1.1. As CONFINTEA

Desde pouco após a sua criação, a UNESCO organiza Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos com uma periodicidade de cerca de dez anos, tendo desde 1949 organizado seis CONFINTEA. Estas conferências foram extremamente importantes para a compreensão da educação de adultos, pois permitiram assegurar momentos oficiais de discussão sobre o campo, incentivando o diagnóstico, a reflexão e a definição de recomendações na definição de políticas educativas dos Estados-Membros. Por outro lado, a análise dos temas abordados e as suas recomendações permitem-nos acompanhar a evolução do pensamento educacional da UNESCO sobre esta matéria.

2.3.1.1.1. As primeiras CONFINTEA e a Reunião de Nairobi

A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizou-se em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, com representantes de cerca de 20 países. No contexto do pós-II Guerra Mundial, a Conferência debateu fundamentalmente o papel da educação de adultos na paz internacional e a necessidade de cooperação entre todos os agentes envolvidos nesta educação. Foi também promovido o desenvolvimento de campanhas de alfabetização, particularmente em países com baixos níveis de escolarização.

⁹⁵ Na literatura é comum a utilização de ambas as designações e a sua utilização por parte dos autores varia de acordo com a língua de origem da tradução: o termo ‘educação permanente’ deriva do original francês *éducation permanente*; o termo educação ao longo da vida deriva do original inglês *lifelong education*.

A II CONFINTEA realizou-se em Montreal (Canadá), em 1960, num contexto de prosperidade económica e bem-estar social. Marcaram presença 51 países que debateram o papel da educação de adultos num mundo em transformação e discutiram os objetivos da educação de adultos e a necessidade de cooperação internacional. Nesta conferência surge a ideia de educação permanente, ideal que haveria de tornar-se no principal conceito de política educacional da UNESCO.

A III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) da UNESCO ocorreu em 1972, em Tóquio (Japão). O tema seletivo foi “ A educação de adultos num contexto de educação permanente”, já que, no mesmo ano, foi publicado o documento *Aprender a Ser* ⁹⁶, coordenado por Edgar Faure, que se tornaria o documento central do ideal de educação permanente promovido pela UNESCO. Nesta conferência marcaram presença oitenta e dois países.

Apesar de não constituir uma CONFINTEA, a XIX Conferência Geral de Nairobi (Quênia), também conhecida por Reunião de Nairobi, em 1976, é um dos marcos centrais na política de educação de adultos da UNESCO: é nesta conferência que se estabelece uma relação entre o ideal de educação permanente e a educação de adultos, no documento *Recommendation on the development of adult education* (UNESCO, 1976). De facto, a definição de educação de adultos e a sua relação com a educação ao longo da vida é-nos apresentada logo na segunda página do documento:

Nesta recomendação, o termo ‘educação de adultos’ refere-se a todo o sistema de processos educacionais organizados, independentemente do conteúdo, nível ou método, quer seja formal ou não, quer prolongue ou substitua a educação inicial das escolas, colégios ou universidades, bem como formação profissional, através dos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem o seu conhecimento, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reconduzem numa nova direção e desenvolvem mudanças nas suas atitudes ou comportamentos numa dupla perspetiva: um desenvolvimento individual integral e a participação de um desenvolvimento equilibrado e independente a nível social, económico e cultural. (UNESCO, 1976:2) ⁹⁷

Com esta definição, assume-se que a educação de adultos “não deve ser considerada uma entidade em si mesma, mas uma subdivisão e uma parte integral de um esquema global de educação e aprendizagem ao longo da vida”. Neste processo global, “ a educação e aprendi-

⁹⁶ (Faure et al., 1981)

⁹⁷ Tradução nossa.

zagem, longe de estarem limitadas pelo período de presença na escola, devem estender-se ao longo da vida, incluir todas as capacidades e domínios do conhecimento, usar todos os meios possíveis, e dar a oportunidade a todos os indivíduos de atingirem um desenvolvimento integral da sua personalidade” (UNESCO, 1976:2)⁹⁸. A importância deste documento prende-se com o facto de constituir “um resumo sistemático e organizado de todo o conhecimento e saber que, até esse momento, se tinha gerado sobre a formação de pessoas adultas”, de considerar a educação de adultos como “um sistema integrado num projeto global de educação permanente” e também por permitir uma “definição concreta do campo de intervenção na educação de adultos”(Requejo Osorio, 2005:221).

Em 1985, realiza-se em Paris a IV CONFINTEA, elegendo como tema central “Aprender é a chave do mundo”. Nesta conferência, assinala-se a importância de reconhecer a todos o direito de aprender ao longo da vida e o papel da educação de adultos na construção de um mundo mais humano. Foram retomados temas já discutidos nas conferências anteriores, de entre a necessidade do desenvolvimento de uma cultura para a paz, e debateram-se aspetos como a diversidade cultural, a alfabetização de adultos, a educação da mulher, entre outros.

2.3.1.1.2. As duas últimas CONFINTEA: um ponto de viragem na ação da UNESCO

A V CONFINTEA realizou-se em Hamburgo (Alemanha), em 1997, tendo-se debatido o papel da aprendizagem ao longo da vida na participação dos cidadãos num desenvolvimento sustentável. Dedicada ao tema “A educação de adultos: uma chave para o século XXI”, a conferência contou com a presença de cerca de 170 países e estabeleceu uma distinção relativamente às CONFINTEA anteriores, na medida em que foi feito um esforço pela definição de uma estratégia de ação através da aprovação do documento *A Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro* (UNESCO, 1998). Neste, afirma-se, por um lado, a educação de adultos como “todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 1998), bem como a aprendizagem ao longo da vida como referencial de ação.

⁹⁸ Tradução nossa

A VI e última CONFINTEA realizou-se em 2009, em Belém (Brasil). A conferência contou com a participação de representantes de 144 países, num total de 1125 participantes; o tema escolhido para nortear a conferência foi “Viver e aprender para um futuro viável: o poder da aprendizagem e educação de adultos”. Um dos aspetos que se evidencia na análise dos documentos [tanto no preparatório (UNESCO, 2010), como no Relatório Final (UNESCO, 2009)] relativos a esta conferência é o reconhecimento de que há uma mudança de linguagem (de educação ao longo da vida para aprendizagem ao longo da vida) e a mudança de paradigma que tal espelha. No Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, documento preparatório para a derradeira CONFINTEA, assume-se que há mudanças consideráveis no âmbito da educação de adultos:

A compreensão do papel da educação de adultos tem mudado e evoluído ao longo do tempo. Desde quando era considerada como um fator de promoção da compreensão internacional, em 1949, a educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação económica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades do século XXI. Embora a UNESCO tenha estabelecido uma definição de educação de adultos na Recomendação de Nairobi, o que é considerado educação de adultos ainda é objeto de uma vasta gama de interpretações. A mudança da educação para a aprendizagem também constitui uma importante mudança na conceitualização do campo. (UNESCO, 2010:12)

É de referir que o Relatório dedica o seu primeiro capítulo (de um total de seis) à apresentação de argumentos sobre a importância de situar a educação de adultos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; reconhece que esta, a partir dos anos 90, e particularmente na Europa, tem sido mais associada à reciclagem e aprendizagem de novas competências que permitem aos indivíduos lidar com as rápidas mudanças no local de trabalho (UNESCO, 2010:22-23). Será ainda relevante mencionar que o mesmo Relatório enfatiza a necessidade de que “os valores e princípios do empoderamento (...) são o legado crítico e indispensável da educação de adultos” e que a mesma tem um papel central na “busca da equidade e justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana” (UNESCO, 2010:23-24). Apesar deste discurso, os indícios da influência dos princípios da racionalidade instrumental são visíveis ao longo de todo o relatório.

Com base nesta análise das duas últimas CONFINTEA, é possível concluir que parecem indicar um ponto de viragem na ação da UNESCO, que desloca a ênfase da educação de adultos da educação ao longo da vida (visão mais humanista) para a aprendizagem ao longo da vida (visão mais tecnocrática). Tal denuncia “uma mudança de paradigma concretizada na

progressiva valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos” (Aníbal, 2013:4). Da mesma opinião partilha Carlos Alberto Torres que, ao analisar os documentos derivados das V e VI CONFINTEA, conclui que “há um domínio do pensamento tecnocrático na educação de adultos, um pensamento difícil de desafiar e, particularmente, um pensamento que afirmando não ser político, se torna insidiosamente político” (Torres, 2015:23)⁹⁹.

2.3.1.2. O ideal de educação permanente e a cidade educativa

A ideia de educação ao longo da vida, apesar de enfatizada no debate educacional a partir dos anos 60, não era uma ideia nova, tendo já surgido pequenos apontamentos desta matéria nos trabalhos de Yeaxlee, Smith, Lindeman e Dewey no início do século XX. Rossana Barros apresenta-nos uma síntese das contribuições centrais destes autores para a educação de adultos e o ideal de educação permanente:

... o entendimento de que a educação de adultos não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação de adultos cabe o papel de assegurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui (Dewey, 1916); a ideia de que a educação de adultos, por ser uma necessidade nacional, deve ser expandida, na medida em que contribui para construir a cidadania, passando a ser percebida como universal e desejável ao longo de toda a vida dos cidadãos (Smith, 1919); a valorização da experiência para o processo de aprendizagem nos adultos, bem como a importância conferida aos grupos de discussão como metodologia adequada à educação de adultos (Lindeman, 1926); ou, ainda, a ideia de que as necessidades humanas estão inscritas socialmente num poderoso sistema sociopolítico que se constitui como o contexto da ação pedagógica na educação de adultos (Yeaxlee, 1929). (Barros, 2011:134)

Muito embora a importância das contribuições destes autores, só a partir dos anos sessenta é que a educação de adultos passou a estar presente no debate educacional, particularmente através da definição e propagação do paradigma da educação ao longo da vida.

Defendem Finger e Asún (2005) que o ideal de educação permanente foi concebido pela UNESCO como uma resposta a quatro desafios sociais: (1) reprodução cultural: a educação permanente poderá ajudar a sociedade a enfrentar a aceleração do desenvolvimento e da mudança crescente, ao mesmo tempo que procura assegurar a continuidade cultural; (2) ciência e tecnologia: sendo estas impulsionadoras da mudança, a educação permanente poderá ajudar a desmistificar a ciência e a tecnologia de forma a permitir a sua compreensão e domí-

⁹⁹ Tradução nossa.

nio por parte dos indivíduos; (3) explosão da informação: tal como no caso da ciência e tecnologia, a educação permanente poderá ajudar a “humanizar” a informação, para que as pessoas sejam capazes de lhe conferir sentido e de integrá-la de uma forma coerente e significativa; e (4) controlo político: a educação permanente poderá ajudar a que as pessoas se tornem atores e não vítimas da mudança e do desenvolvimento.

A consolidação do ideal de educação ao longo da vida que remonta aos anos 60 e 70 identificava-se com uma vertente humanista, defendendo que a educação se deveria estender ao longo da vida em todos os contextos (formais, não-formais e informais). O paradigma surge num clima de rutura e crítica ao modelo escolar. A educação permanente rege-se por finalidades como a promoção da democracia, liberdade e igualdade de oportunidades. Assenta na ideia de que todos os indivíduos estão constantemente a aprender ao longo da vida. Nesta senda, as pessoas devem desenvolver um conjunto de saberes que lhes permita não só dominar a evolução científica e tecnológica mas também constituir-se agentes de mudança e transformação. Parece-nos fundamental, neste ponto, esclarecer que educação permanente e educação de adultos não devem ser confundidas, sob pena de atribuímos ao conceito de educação permanente um sentido limitativo e redutor. Como bem esclarece Gelpi (1990:87) “a educação permanente não é a educação de adultos, como não o é uma formação profissional ou de recuperação escolar. A educação permanente é uma política global”. Muito além da educação de adultos, o ideal de educação permanente “representa assim uma alavanca para alterar todo o entendimento acerca do conceito moderno de educação” (Barros, 2011:138).

Os anos setenta são marcados, neste contexto, por dois autores fundamentais: Paul Lengrand, que em 1970 publica a obra *Introdução à Educação Permanente*, e Edgar Faure, coordenador do Relatório *Aprender a ser*, que viria a ser publicado em 1974.

Na obra *Introdução à Educação Permanente*, Paul Lengrand (1970) procura identificar os desafios com os quais o Homem tem de lidar na sociedade da época e analisa as dimensões e objetivos da educação permanente. O autor considera que desde o início do século XX que o Homem se tem confrontado com um conjunto de novos desafios, nomeadamente:

- a aceleração das transformações;
- a expansão demográfica;
- a evolução dos conhecimentos científicos e da tecnologia;
- o desafio político, já que a democracia exigiu um novo papel e responsabilidade dos cidadãos;

- a informação, já que a expansão dos meios de comunicação implicam uma maior ligação com o resto do mundo;

- os tempos livres, que são um produto da sociedade industrial e cabe à educação o papel de ajudar o indivíduo a ocupá-los de uma forma proveitosa. Segundo o autor:

É esta a missão essencial do educador, no que respeita aos tempos livres; ajudar os seres humanos a tornarem-se mais eles próprios, fornecendo-lhes os instrumentos da consciência, da reflexão e da expressão, tanto do pensamento, como dos sentimentos. As pessoas que, por infelicidade, por renúncia ou por fadiga, permaneceram no limiar desta aventura da cultura não sabem que fazer do tempo livre que é posto à sua disposição. São fácil presa do tédio. Ora o tédio não será, para a alma, um flagelo tão temível, tão nefasto, como os micróbios para o corpo? (Lengrand, 1970:25)

- a crise dos modelos de vida e das relações (as diferentes relações entre as gerações, a alteração do papel da mulher, entre outros);

- o corpo, já que segundo o autor há uma valorização exagerada do corpo e da sexualidade devido à diminuição das barreiras ideológicas e dos costumes;

- e a crise das ideologias: há uma crise generalizada de ideologias impostas, permitindo uma nova liberdade de pensar e tornando cada um responsável pelos seus próprios pensamentos, pelo que “daqui para o futuro, ninguém mais pode ser filósofo, poeta ou cidadão por procuração” (Lengrand, 1970:32).

Lengrand procura também analisar o papel da escola e a sua função tradicional de transmissão, impedindo o desenvolvimento de um espírito de interrogação que o autor considera fundamental. O autor defende a existência, naquela época, de quatro elementos que têm intervindo eficazmente e que podem contribuir para a inovação educativa: revoluções políticas; intervenção dos utilizadores; os problemas do desenvolvimento; e a educação de adultos, que deve ser considerada fundamental para o futuro da educação, na ótica da educação permanente. Para Lengrand, a noção de que o Homem está em constante desenvolvimento exige que a educação assuma o seu verdadeiro significado:

A noção de uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a totalidade da existência está em vias de desaparecer. Sob a pressão de uma necessidade interior e para responder às solicitações do exterior, a educação está a assumir o seu verdadeiro significado, que não é a aquisição de um pecúlio de conhecimentos, mas antes o desenvolvimento do ser humano, que cada vez se vai tornando mais ele próprio, através das diferentes experiências da sua vida. (Lengrand, 1970:55)

Começa, desta forma, a delinear-se o conceito de educação permanente, que não pode ser visto como um simples prolongamento da educação tradicional/escolar, já que “ a educação não se acrescenta à vida, como qualquer coisa de exterior. Não é um bem que se adquire, do mesmo modo que não o é a cultura. Para utilizarmos a linguagem dos filósofos, não pertence ao domínio do <ter>, mas ao do <ser>” (Lengrand, 1970:74). Quer isto dizer que deveremos olhar para a educação permanente como um processo global que se estende por toda a vida e em todas as suas dimensões, sejam elas ao nível das relações pessoais, intergeracionais, no âmbito do trabalho, dos tempos livres, experiências artísticas etc. Na sequência destas considerações, Lengrand defende que a educação permanente se deve basear em cinco princípios fundamentais (Lengrand, 1970:93,94):

- necessidade de garantir a continuidade da educação, de modo a evitar a erosão dos conhecimentos;
- adaptação dos programas e dos métodos aos objetivos particulares, específicos de cada sociedade;
- preparação dos seres humanos, em todos os níveis da sua educação, para um tipo de vida em que há de ocorrer evoluções, mudanças e transformações;
- mobilização e utilização massiva de todos os meios de formação e de informação, para além das definições tradicionais e dos limites institucionais impostos à educação;
- e ligações estreitas entre as diferentes formas de ação (técnica, política, industrial, comercial etc.) e os objetivos da educação.

Observamos assim que a educação permanente deve procurar obedecer ao imperativo máximo de “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que prepare os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (Lengrand, 1970:94).

Em 1974, é publicado o Relatório *Aprender a Ser*¹⁰⁰, coordenado por Edgar Faure, que haveria de ser considerado o manifesto da educação permanente e o cerne do pensamento educacional defendido pela UNESCO, constituindo um ponto de viragem no pensamento sobre educação (Biesta, 2006; Canário, 1999; Field, 2006). Faure começa precisamente por fazer notar o facto do sistema tradicional de ensino ser alvo de inúmeras críticas:

Onde quer que exista um sistema educativo tradicional, de há muito experimentado, e do qual se pensava que bastava aplicar-lhe de tempos a tempos alguns ligeiros aperfeiçoamentos

¹⁰⁰ Também frequentemente referido como Relatório Faure (alusão ao seu coordenador).

mentos, algumas adaptações semiautomáticas, este sistema suscita uma avalanche de críticas e de sugestões que chegam até frequentemente a pô-lo em causa, no seu conjunto. Uma parte da juventude insurge-se, de maneira mais ou menos aberta, contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais que lhes impõem, sem que seja sempre fácil delimitar o número exato dos que atribuem a este preciso tema os seus males difusos e as suas explosões de revolta. (Faure *et al.*, 1981:17)

A elaboração do relatório regeu-se por quatro postulados principais que Faure resume no início do documento:

- 1º A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino;
- 2º A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
- 3º O desenvolvimento tem por objetivo a expansão integral do homem em toda a riqueza e a complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e duma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos;
4. A educação para formar este homem completo, cujo advento se torna mis necessário à medida que coações sempre mais duras deparam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de e preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de 'aprender a ser'. (Faure *et al.*, 1981:10)

Podemos considerar que o Relatório Faure contribuiu de maneira decisiva para o pensamento educacional através de duas ideias centrais: o ideal de educação permanente e a ideia de cidade educativa. O autor justifica a centralidade destas duas ideias, assumindo que:

Se os estudos não podem mais constituir um <todo> definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua conceção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além da revisão necessária dos <sistemas educativos> e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro. (Faure *et al.*, 1981:33,34)

A educação é encarada como um processo contínuo e permanente que deve ser proporcionado a todos os indivíduos. A educação permanente questiona o sistema educativo, na medida em que propõe o reconhecimento tanto de contextos formais como não formais e informais: ao defender que a educação se processa ao longo de toda a vida, e não apenas num determinado local e data; e ao defender a superação de uma postura de adaptação para uma

postura de transformação. Destarte, este conceito apresenta-se como uma possibilidade de reflexão sobre o sistema escolar. Como afirma Agustin Requejo Osorio (2005:19), “a ideia de processo que tem lugar em todas as idades da vida e a ideia que transcende os limites das instituições, dos programas e dos métodos, dá-lhe um sentido bastante mais amplo do que as discussões até então mantidas sobre a sua relação com a educação de adultos”.

Integrada no ideal de educação permanente surge também o modelo de cidade educativa, elevando o princípio de que a educação faz parte da vida e, portanto, não pode ser estabelecida uma distinção entre o espaço escola e todos os outros espaços da atividade humana. A educação permanente:

... tem a sua fundamentação na ideia de <educação aberta> (não separar a pessoa do seu meio social, do seu trabalho, que pode converter-se em fonte de aprendizagem), e na ideia de educação permanente, que se proclama como a <chave> da cidade educativa. Para isso, é necessário transformar os <estímulos> que a cidade emite em educativos: a cidade deve converter-se em agência educativa, que tentará integrar o <sistema formal> com os outros sistemas <não formal> e <informal> (trabalho, mass media, tradições, história, meios de comunicação, espaços, etc.). A sua operatividade pressupõe que se desenvolva uma política de territorialização, aproveitando todos os recursos (compromisso municipal em funções operativas e culturais) e em usar a cidade como um recurso educativo, utilizando o amplo leque de formação que a cidade oferece. (Requejo Osorio, 2005:23 e 24).

Werthein e Cunha (2005:16 e 17) referem alguns dos princípios da política educacional presentes no Relatório Faure, de entre os quais destacamos: a ideia de que todos os indivíduos devem ter a possibilidade de aprender ao longo da vida; a necessidade de ampliar e diversificar a oferta educativa através de todos os tipos de instituições (educacionais ou não); cada indivíduo deve poder optar por diversos métodos de aprendizagem (convencionais ou não); a autodidaxia deve ser incentivada, tornando o indivíduo senhor da sua própria educação; o ensino deve adaptar-se aos alunos e não o contrário; e os alunos devem ser sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda a atividade educativa.

Também Finger e Asún contribuem para esta caracterização, resumindo as principais ideias filosóficas da educação permanente num conjunto de tópicos. É conveniente uma citação completa destes autores pela integração que fazem das características fundamentais deste ideal:

– a educação *é permanente* – já não limitada a um período determinado da vida de uma pessoa;

- a educação está *em todo o lado*- compreende atividades educativas formais, não formais e informais;
- a *vida* é a principal fonte de aprendizagem – qualquer situação (da vida) é suscetível de ser educativa e a totalidade da vida de uma pessoa proporciona oportunidades de aprendizagem;
- a educação é *para todos*. Deve, como tal, ser democratizada e declarada um direito universal básico;
- a *educação permanente* constitui uma abordagem flexível e dinâmica da educação: a aprendizagem não tem limites; a única coisa que conta é a vontade de aprender. Portanto, a flexibilidade e o dinamismo devem permear, quer as metodologias, quer as técnicas, quer, ainda, os conteúdos da educação;
- o *processo* de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo disciplinar. Esta ideia tem a ver com o facto de a capacidade de aprender ('aprender a aprender') ser considerada mais importante do que qualquer conteúdo específico;
- a *educação permanente* tem como objetivo melhorar a *qualidade de vida* – humanizar o desenvolvimento – quer por adaptação à mudança, quer nela participando ativamente (isto é, controlando o processo); finalmente,
- a *educação permanente* é um *movimento* (social) muito necessário, por oposição à educação tradicional, que se considera que perpetua o status quo.” (Finger & Asún, 2005:32 e 33)¹⁰¹

Mas de que forma é que a educação permanente permite uma evolução relativamente à forma tradicional de pensar a educação? Finger e Asún (2005) propõem-nos uma resposta, estabelecendo uma distinção entre a educação permanente e a educação tradicional. Para os autores, esta distinção contempla três aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, a educação permanente propõe uma “educação para todos”, popular, sem barreiras e próxima da experiência, por oposição à educação tradicional que se assume como elitista, teórica, abstrata e afastada da experiência (devido à divisão em disciplinas). Em segundo lugar, a educação permanente defende uma relação de ensino democrática, centrada no aluno e que lhe permite tornar-se consciente das suas responsabilidades para a transformação da sociedade, por oposição a uma educação tradicional conservadora, cuja relação de autoridade entre professor e alunos contribui para a manutenção de relações de desigualdade. Em terceiro lugar, e por fim, a educação permanente defende uma articulação entre racionalidade e criatividade, numa verdadeira integração entre o papel da ciência e das artes para um verdadeiro desenvolvimento humano, ao passo que a educação tradicional procura separar estas vertentes, como se fosse possível o desenvolvimento do ser humano através da valorização de uma vertente em detrimento da outra.

Outro documento extremamente relevante para a compreensão da UNESCO quanto à educação de adultos é o Relatório Delors. Quase vinte anos passados da publicação do Relató-

¹⁰¹ Itálico original.

rio Faure, e para tentar analisar as tendências educativas face à transformação consequente do processo de globalização, a UNESCO cria, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, da qual resulta o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela UNESCO em 1996. Logo no prefácio, a Comissão declara “a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um ‘remédio milagroso’ (...) mas como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors *et al.*, 1997:11), Considera as políticas educativas como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors *et al.*, 1997:12).

O Relatório Delors procede a uma análise sobre o fenómeno da globalização e as suas repercussões no contexto educacional. Assume-se que, face aos desafios colocados por um mundo globalizado, a educação deverá assumir a tarefa universal de “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors *et al.*, 1997:50). Reconhece-se ainda que a educação deverá contribuir para a manutenção dos laços sociais, respeitando a diversidade dos indivíduos, combatendo a exclusão e promovendo a compreensão mútua de forma a permitir uma cidadania consciente e ativa. A Comissão considera que é urgente que a educação se defina “não apenas na perspetiva dos seus efeitos sobre o crescimento económico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano” (Delors *et al.*, 1997:69).

O Relatório dedica o seu capítulo IV à definição dos pilares fundamentais para a educação do século XXI. Face aos desafios educacionais do final do século XX, a Comissão entende que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al.*, 1997:89). Com este objetivo, o Relatório define quatro aprendizagens consideradas como os pilares fundamentais do conhecimento ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (este último conjuga os anteriores e representa o papel da educação no desenvolvimento integral do ser humano, reafirmando-se assim um dos principais princípios do Relatório Faure). Em concreto, cada um destes pilares assenta nas seguintes ideias-chave:

- ***Aprender a conhecer***, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- ***Aprender a fazer***, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- ***Aprender a viver juntos*** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão e da paz.

- ***Aprender a ser***, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors *et al.*, 1997:101 e 102)¹⁰²

Destaca-se, neste Relatório, a reafirmação dos princípios enunciados no Relatório Faure, enfatizando, uma vez mais, que a educação deve integrar todas estas aprendizagens ao longo da vida, para que seja considerada como um todo no desenvolvimento integral do ser humano. A importância deste Relatório é enfatizada quando constatamos que, à data da sua publicação, este “representa ainda uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas” (Lima, 2007:23).

No seguimento da análise aos principais vértices de ação da UNESCO, no que concerne à educação ao longo da vida, e à educação de adultos enquanto seu subsistema, resta-nos tecer um conjunto de considerações relativamente à sua concretização. O ideal de educação permanente desenvolvido pela UNESCO acabou por consagrar três pontos fundamentais no que diz respeito à educação de adultos no debate educativo: (1) a garantia, por parte das políticas públicas, do direito a todos à educação ao longo de toda a vida; (2) a afirmação de que todos os espaços e tempos da vida são educativos; e (3) a necessidade de consagrar mecanismos de ajuda às pessoas nos processos complexos de confrontação com os seus adquiridos, construção dos seus projetos de vida e satisfação das suas necessidades educativas (Alcoforado & Ferreira, 2011:10).

¹⁰² Negrito e itálico no original.

Pese embora a importância do ideal de educação permanente no pensamento educacional, há que reconhecer que o mesmo possuiu um alcance limitado nas práticas educativas, particularmente devido a três efeitos: (1) a redução da educação permanente ao período da educação pós-escolar, tendo sido frequentemente usado como sinónimo de educação de adultos; (2) confusão entre o processo de educação permanente e a expansão da forma escolar; e (3) desvalorização dos saberes não adquiridos através de modalidades escolares de educação (Canário, 1999, 2003). Nesta perspetiva, “em vez de educação permanente passámos a ter a permanência da educação (escolarizada) que invadiu domínios e contaminou atividades até aí não abrangidos pela escola” (Canário, 2003:192). Paradoxalmente, ao invés da reorganização de todo o processo educativo, dá-se a continuidade e reforço da lógica escolarizada. Há que reconhecer então que, no que respeita à proposta da educação permanente, “permaneceu num estado latente muito do seu potencial transformador, tanto ao nível dos sistemas nacionais de educação, como ao nível da própria sociedade” (Barros, 2011:143).

2.3.2. A OCDE e a bandeira da educação recorrente

À medida que se desenvolvia o conceito de educação ao longo da vida por parte da UNESCO, a OCDE elegia a educação recorrente como estratégia de promoção da educação ao longo da vida. O conceito de educação recorrente foi referido pela primeira vez por Olof Palme, ministro da educação sueco, em Maio de 1969, numa reunião de ministros da educação organizada pela OCDE. Esta organização passa a eleger a educação recorrente como a sua prioridade educativa e, em 1973, é publicado, sob a chancela do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE, o relatório *Recurrent Education: a strategy for the lifelong learning*, da autoria de Denis Kalen e Jarl Bengtsson (1973). Este relatório acaba por ser considerado um dos documentos educativos fundamentais da segunda parte do século XX, visto apresentar o conceito de educação recorrente como alternativa ao sistema formal de ensino que, de acordo com os autores, se concentrava em demasia na educação de crianças e jovens e estabelecia uma separação entre o período educativo e o trabalho.

O documento alerta para um conjunto de fatores que caracterizam o sistema educativo da época e que, a não sofrer alterações, poderiam contribuir para um agravar da crise educacional, nomeadamente: o mal-estar na educação secundária (pautada por altas taxas de abandono e por uma atitude crescente de indiferença); argumentos sociais e socioeducativos contra um

modelo de educação ininterrupto de cerca de 18 anos, que causa uma distância entre o período educativo e os desafios da vida e uma falta de participação dos jovens na vida pública e social; o desequilíbrio entre a procura e a oferta de mão-de-obra altamente qualificada; o crescimento do setor da educação de adultos, cuja procura continuava longe de ser satisfeita; a expansão acelerada do conhecimento, que rapidamente se torna desatualizado; e a desigualdade na oferta educativa entre os jovens e as camadas mais velhas (Kalen & Bengtsson, 1973:8-10). É a ocorrência em simultâneo de todos estes fatores que exige toda uma reformulação do sistema educativo e não apenas uma solução temporária ou limitada na sua abrangência. Para Kalen e Bengtsson, a grande questão que se coloca é a seguinte:

Será um processo contínuo de escolarização desde a pré-primária e passando pela educação primária, secundária e superior, a melhor forma de preparar os indivíduos para o seu papel futuro na sociedade e de lhes proporcionar as melhores oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal? E será o prolongamento contínuo do período de escolarização, e portanto uma expansão do sistema educativo convencional, a melhor forma de responder ao papel cada vez mais importante que o conhecimento e as competências assumem na sociedade moderna? (Kalen & Bengtsson, 1973:10)¹⁰³

Considerando: a) o sistema tradicional de ensino não tem cumprido as suas promessas de igualdade social, b) a necessidade de educação contínua ou permanente numa sociedade cuja mudança social e económica exige dos indivíduos um constante ajustamento social e ocupacional, c) o divórcio da educação formal da aprendizagem pela experiência, bem como d) a desigualdade entre as oportunidades educativas proporcionadas aos mais jovens e aquelas que têm sido oferecidas às gerações mais velhas (Kalen & Bengtsson, 1973:5), o relatório apresenta a educação recorrente como uma possibilidade de reestruturação do sistema formal de ensino. Desta feita, seria possível contrariar o chamado “front-end model”, ou seja, o modelo tradicional de ensino, concentrado num período obrigatório de escolarização a tempo inteiro, destinado a crianças e jovens e completamente alheio do mundo do trabalho e do mundo social. Para os autores, esta divisão rígida impede que, por um lado, se aproveite a criatividade dos mais jovens e a sua participação ativa na sociedade, tornando a sua inserção no mercado de trabalho mais difícil e menos eficaz, e, por outro, impede que os mais velhos tenham a oportunidade de se atualizarem e desenvolverem as suas capacidades. Nesta ótica, a educação recorrente é definida como:

¹⁰³ Tradução nossa.

... a distribuição da educação ao longo da vida do indivíduo de uma forma recorrente. Isto implica uma separação com a prática corrente de um período longo e contínuo de escolarização a tempo inteiro pré-trabalho, conhecido como 'front-end model'. Também implica a alternância da educação com outras atividades, das quais o trabalho deverá ser a principal, mas que poderá incluir também o lazer e a reforma. Um dos seus principais potenciais resultados é tornar possível ao indivíduo abandonar a sequência rígida educação-trabalho-lazer-reforma e possibilitar-lhe misturar e alternar estas atividades dentro dos limites do que é socialmente possível e de acordo com os seus próprios desejos e aspirações. (Kalen & Bengtsson, 1973:7 e 8)¹⁰⁴

A grande proposta da educação recorrente é a alternância entre a educação e outras atividades ao longo da vida, rejeitando o modelo tradicional, que separa o período educativo de todas as outras atividades. Na prática, a educação recorrente admite uma necessidade crescente de alternar a aprendizagem informal com outras oportunidades educativas de carácter mais organizado e intencional. Refere-se no relatório que:

... esta alternância entre a educação recorrente e outras situações sociais reconhece a importância da experiência adquirida nas últimas. O seu propósito é permitir ao indivíduo usar as experiências que acumulou, situá-las num contexto geral, e testá-las no que concerne à sua relevância para a sua própria vida: na sua educação, no desenvolvimento da sua carreira, nas suas relações sociais, nas suas visões políticas – em suma, nos vários papéis que assume na sociedade” (Kalen & Bengtsson, 1973:18)¹⁰⁵.

O relatório estabelece igualmente distinções entre a sua proposta e propostas anteriores, nomeadamente a de educação permanente, considerando que um modelo de educação recorrente apresenta inovações de três formas: a) acentua a necessidade de definir uma estratégia específica, a do princípio de recorrência e alternância, para implementar a educação ao longo da vida; b) evidencia a relação entre a educação recorrente e as políticas económicas, sociais e do mercado de trabalho; e c) sublinha a necessidade de mudar o atual sistema educacional formal de forma a facilitar a sua reestruturação de acordo com o princípio da alternância entre a educação e outras formas de aprendizagem ao longo da vida do indivíduo (Kalen & Bengtsson, 1973:21).

Apesar de estabelecer distinções entre a educação recorrente e outras alternativas propostas, o relatório reafirma constantemente o papel fundamental da mesma numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e procura englobar, numa mesma estratégia, três sectores

¹⁰⁴ Tradução nossa.

¹⁰⁵ Tradução nossa.

geralmente vistos como distantes: a) o sistema educacional pós-obrigatório, que inclui os últimos anos do ensino secundário, e o sistema pós-secundário; b) a formação no local de trabalho; e c) a educação de adultos. No que concerne a este último sector, ao longo do relatório são feitas várias referências à educação de adultos e às contribuições da mesma para um sistema de educação recorrente. De acordo com os autores, a educação de adultos poderá constituir um bom exemplo através do qual a educação recorrente se poderá desenvolver enquanto sistema alternativo coerente:

Na planificação de um sistema de educação recorrente, muitas lições importantes poderão ser recebidas da experiência desenvolvida pelo sector da educação de adultos. A educação de adultos já tem mostrado o caminho para muitas das características do sistema: os seus programas são diversificados e flexíveis, a sua relevância para as necessidades e expectativas dos adultos é geralmente notável, e a sua acessibilidade em vários aspetos muito bem orientada para as condições específicas pessoais e socioeconómicas dos seus clientes. (Kalen & Bengtsson, 1973:27)¹⁰⁶

O relatório estabelece ainda os princípios que deverão estar na base de um sistema de educação recorrente (Kalen & Bengtsson, 1973:28)¹⁰⁷:

- a) os últimos anos da educação obrigatória deverão providenciar um curriculum que permita ao aluno uma escolha real entre a continuação dos estudos ou o trabalho;
- b) depois de deixar a escola obrigatória, deve ser garantido ao indivíduo o acesso a educação pós-obrigatória em tempos apropriados ao longo da sua vida;
- c) a distribuição de instalações deve tornar a educação acessível a todos os indivíduos, onde e sempre que eles necessitarem;
- d) o trabalho e qualquer outra experiência social devem ser considerados como um elemento base nas regras de admissão e no desenho curricular;
- e) deve ser possibilitada a oportunidade de desenvolver uma carreira de forma intermitente, permitindo a alternância entre estudo e trabalho;
- f) o desenho curricular, o seu conteúdo e a metodologia de ensino devem ser estipulados em cooperação com os diferentes grupos envolvidos (alunos, professores, administradores etc.) e adaptados aos interesses e motivações de diferentes idades e grupos sociais;
- g) os graus e certificados não devem ser vistos como o 'resultado final' de uma carreira educativa, mas sim como degraus e guias de um processo de educação ao longo da vida e desenvolvimento da personalidade; e
- h) no final da escolarização obrigatória, deve ser dado ao indivíduo o direito a períodos de ausência para formação com as condições necessárias de segurança no emprego e segurança social.

Um aspeto muito notório ao longo do relatório é a distinção estabelecida entre educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, o que evidencia desde logo uma distância

¹⁰⁶ Tradução nossa.

¹⁰⁷ Tradução nossa

entre a posição da OCDE e a inicialmente proposta pela UNESCO. Para além da ênfase colocada na aprendizagem, são claras as motivações economicistas e do mercado do trabalho ao longo de todo o relatório, o que reflete de alguma forma as diferenças existentes entre as duas organizações. Na prática, a educação recorrente acabou por não se repercutir numa reestruturação global do sistema formal de ensino, como inicialmente proposto. Refletiu-se, *in extremis*, num complemento do mesmo, através do desenvolvimento de “políticas de promoção de educação de adultos formal” (Tuijnman & Boström, 2002:99)¹⁰⁸, nomeadamente por via da formação profissional contínua e do estímulo a iniciativas educativas de “segunda oportunidade”, destinadas àqueles que se viram obrigados a abandonar o sistema formal mais cedo e não seguiram o seu padrão, cuja ordem natural seria educação-trabalho-reforma.

Vera Centeno, a este respeito, declara que:

... a educação recorrente introduziu várias características que definitivamente alteraram a discussão sobre ‘os direitos do indivíduo à educação e ao autodesenvolvimento’ (educação ao longo da vida) para as ‘capacidades necessárias para a melhoria profissional (e económica) do indivíduo’ (aprendizagem ao longo da vida). A problematização da educação ao longo da vida enquanto política educativa nunca tinha sido tão precisa e tão funcionalista, com a educação a ser amplamente limitada ao seu potencial económico.”(Centeno, 2011:140)¹⁰⁹.

Por este prisma, “a educação recorrente tende a ser redutora, pois olha para o ser humano como uma criatura económica. Em consequência, o conhecimento é visto como nada mais do que moeda forte a ser depositada no banco e a educação como nada mais do que um investimento no capital humano” (Gustavsson, 1997:238)¹¹⁰.

Como vimos, com a intervenção das recomendações da OCDE na discussão educativa, começa a delinear-se um afastamento dos ideais humanistas que pautaram inicialmente a ação da UNESCO e o conceito de educação ao longo da vida. Dá-se, por outro lado, uma aproximação ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, muito mais pautado por motivações económicas e orientadas para o melhor funcionamento do mercado de trabalho. Este movimento de afastamento haveria de ser também influenciado e acentuado pela intervenção da União Europeia, particularmente a partir dos anos 90. É à influência das diretrizes da União Europeia neste movimento a que nos dedicaremos de seguida.

¹⁰⁸ Tradução nossa.

¹⁰⁹ Tradução nossa.

¹¹⁰ Tradução nossa.

2.3.3. O discurso educativo da União Europeia: rumo à aprendizagem ao longo da vida

Considerando os baixos níveis de qualificação, a União Europeia tem apresentado a educação de adultos como uma via para o combate ao desemprego, ao aumento da produtividade e ao retorno social. O discurso educativo da União Europeia é muito influenciado por uma visão europeísta, muito derivada de motivações economicistas. Neste discurso, assumem particular importância a aprendizagem ao longo da vida e a construção de um espaço europeu de educação.

Para podermos perceber completamente a política educativa que tem sido seguida pela União Europeia, nomeadamente a mais diretamente relacionada com a educação de adultos, dedicar-nos-emos, de seguida, à análise dos principais documentos e programas desenvolvidos desde os anos noventa. Deste modo, assumem, neste ponto, particular destaque: o *Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e pistas para entrar no século XXI* (1993); o *Livro Branco sobre a Educação e Formação: ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva* (1995); o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000); e a comunicação da Comissão *Educação e Formação de Adultos: nunca é tarde para aprender* (2006).

2.3.3.1. O *Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e pistas para entrar no séc. XXI* (1993)

Neste *Livro Branco*, a Comissão das Comunidades Europeias (CCE) procurou debater e propor medidas para um desenvolvimento sustentável das economias europeias, de forma a superar a competição internacional e a contribuir para a resolução do problema do desemprego. A Comissão apresenta uma estratégia a médio prazo para enfrentar aqueles que são considerados os três grandes desafios da Europa: crescimento, competitividade e emprego. Na análise que é desenvolvida apresentam-se já algumas pistas, relativamente ao papel da educação para o crescimento europeu. Na página 16, por exemplo, a educação ao longo da vida e a formação profissional são apresentadas como uma prioridade na ação para o emprego, pois, como se afirma na página seguinte, “ a educação ao longo da vida deve ser o objetivo global para o qual os sistemas educacionais nacionais podem contribuir (...). Em qualquer caso, devem associar-se esforços públicos e privados para criar bases em todos os Estados-

Membros para cumprir o direito **legítimo a formação inicial ou contínua ao longo da vida**” (CCE, 1993:17)¹¹¹.

O Livro dedica também o seu sétimo capítulo à necessidade de adaptação dos sistemas educativos e de formação profissional. A Comissão reconhece que, face aos desafios atuais, têm subido de tom as pressões e as exigências em relação ao sistema educativo. Então, começa por referir que a educação e a formação, embora consideradas fundamentais, produzirão efeitos apenas se acompanhadas de medidas complementares noutras áreas: “a educação e a formação não devem ser vistas como a única solução para as questões mais urgentes. *É apenas dentro de certos limites e combinadas com medidas noutras áreas* (políticas industriais e comerciais, políticas de investigação etc.) *que elas podem ajudar a resolver problemas imediatos.*” (CCE, 1993: 117)¹¹². Na senda das contribuições dos Estados-Membros refere-se o facto de o sistema de formação profissional cumprir uma dupla função: a formação é um instrumento de uma política ativa de mercado de trabalho; e constitui igualmente um investimento nos recursos humanos, considerado fundamental para o aumento da competitividade (CCE, 1993:117). É de sublinhar que, ao longo do capítulo, grande parte da adaptação que se espera dos sistemas educativos está relacionada com o investimento e oferta em ações direcionadas para a formação profissional.

2.3.3.2. O Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva (1995)

Na sequência da análise feita no anterior *Livro Branco*, onde se afirmou que a educação e a formação seriam vias prioritárias para o crescimento, competitividade e emprego, a Comissão procura agora identificar problemas e definir orientações de ação para a educação e a formação. Reconhecendo que “a sociedade do futuro será pois uma sociedade cognitiva” (CCE, 1995:6), a Comissão reforça o papel da educação e da formação para o crescimento, competitividade e emprego, sem, no entanto, deixar de referir o seu papel na promoção de uma cidadania europeia. Para a Comissão:

... relacionar a educação e a formação com a questão do emprego não significa que a educação e a formação se vão reduzir a uma oferta de qualificações. A educação e a formação têm como função essencial a integração social e o desenvolvimento individual,

¹¹¹ Negrito original. Tradução nossa.

¹¹² Itálico original. Tradução nossa.

através da partilha de valores comuns, da transmissão de um património cultural e da aprendizagem da autonomia. (CCE, 1995:7)

No entanto, a Comissão justifica esta associação direta entre a função da educação e formação e o emprego, na medida em que sem emprego o desenvolvimento de uma cidadania plena não seria conseguido, pois “uma sociedade europeia que pretendesse ensinar aos seus filhos a cidadania sem lhes oferecer uma perspetiva de emprego ver-se-ia ameaçada nos seus próprios fundamentos” (CCE, 1995:7).

Do conjunto de transformações que têm caracterizado a sociedade atual, o *Livro* destaca três choques motores que contribuem para a evolução rumo à sociedade cognitiva e que podem constituir oportunidades de ação. São eles: (1) o choque da sociedade da informação, que implica uma transformação da natureza do trabalho e a organização da produção, o que por, sua vez, exige uma capacidade de adaptação do indivíduo; (2) o choque da mundialização, que cria um mercado global e diferenciado do emprego; e (3) o choque da civilização científica e técnica, já que o ritmo avançado do progresso técnico e científico exige cada vez mais competências de especialização e criatividade. Para conseguir reagir a estes desafios, são apresentadas duas respostas: a promoção do acesso à cultura geral (enquanto instrumento de compreensão do mundo) e o desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade. Neste último caso, a aptidão para o emprego pode ser atingida através do diploma – via tradicional-, ou através do reconhecimento de “competências parciais - a partir de um sistema de acreditação fiável” (CCE, 1995:19).

As principais iniciativas propostas dividem-se em cinco objetivos gerais: (1) fomentar a aquisição de novos conhecimentos; (2) aproximar a escola da empresa; (3) lutar contra a exclusão; (4) dominar três línguas europeias; e (5) tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em educação (CCE, 1995:35).

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida é bem evidente ao longo deste *Livro*, já que as recomendações evidenciam em grande medida um papel primordial à aprendizagem e à aquisição ou reconhecimento de competências, no sentido de adaptar a realidade europeia à transformação tecnológica e científica bem como ao fenómeno da globalização.

2.3.3.3. O *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000)

Este documento acabou por constituir-se essencial para a afirmação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que nele se reconhece que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” e que esta “deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (CCE, 2000:3).

O documento define aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (CCE, 2000:3), pelo que devem ser oferecidas a todos os europeus oportunidades idênticas de aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida deve reger-se por dois objetivos fundamentais, a promoção da cidadania ativa e a promoção da empregabilidade, pelo que se declara, seguindo as conclusões dos Conselhos Europeus de Lisboa e da Feira, que “é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego” (CCE, 2000:6).

O Memorando refere três contextos de aprendizagem: formal (em instituições formais de ensino e que conduzem a um diploma); não formal (que decorrem em paralelo ao sistema formal de ensino e não conduzem obrigatoriamente a um certificado, podendo ocorrer em locais de trabalho, organizações ou grupos da sociedade civil, ou serviços complementares do sistema convencional), e informal (que não são necessariamente intencionais e constituem um acompanhamento natural da vida quotidiana); e reconhece a importância de todos estes contextos, bem como a sua complementaridade.

São ainda definidos seis objetivos essenciais para uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida (CCE, 2000:11-23):

1. Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
2. Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa- os seus cidadãos;
3. Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;

4. Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal;

5. Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;

6. Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas TIC (acrónimo de Tecnologias de Informação e Comunicação).

Ao longo do *Memorando*, são assim expostas três categorias de argumentos, já que a aprendizagem ao longo da vida permitiria (1) acompanhar a evolução tecnológica, (2) incrementar a produtividade, competitividade e empregabilidade e (3) contribuir para a coesão social (traduzida como a preocupação de evitar a conflitualidade social passível de abalar a nova ordem económica). Estas, em conjunto; formam uma mesma lógica argumentativa: “a subordinação funcional das políticas de educação e formação à racionalidade económica dominante” (Canário, 2003:195).

2.3.3.4. *Educação e Formação de adultos: nunca é tarde para aprender* (2006)

Nesta comunicação, a Comissão das Comunidades Europeias define a educação de adultos como “*todas as formas de aprendizagem empreendidas por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido*”¹¹³ e reforça o papel da mesma enquanto “componente vital da aprendizagem ao longo da vida”(CCE, 2006:2). A Comissão reconhece que é evidente um esforço por parte dos Estados-Membros no reconhecimento da importância da educação de adultos. Todavia, admite que os progressos verificados são insuficientes no desenvolvimento de uma visão de aprendizagem ao longo da vida, situação que é considerada bastante grave, particularmente quando analisados os desafios enfrentados pela União Europeia. Os principais desafios relacionam-se com três vertentes: (1) competitividade, o que exige um esforço para “melhorar os níveis gerais de competência, tanto para responder às necessidades do mercado de trabalho como para permitir que os cidadãos se integrem da melhor forma na sociedade hodierna” (CCE, 2006:3); (2) mudanças demográficas, pautadas particularmente pelo envelhecimento da população europeia e o fraco fluxo de jovens que integram o mercado de trabalho, sendo necessário “explorar todo o poten-

¹¹³ Itálico original.

cial da educação de adultos para aumentar a participação dos jovens na mão-de-obra e prolongar a dos trabalhadores mais velhos”, nomeadamente na preparação para a migração (CCE, 2006:4); e (3) inclusão social, para a qual a educação de adultos pode contribuir, tentando colmatar a falta de competências, particularmente no que concerne às novas formas de iliteracia, que muitas vezes levam à exclusão social.

Para enfrentar estes desafios, a Comissão apresenta cinco mensagens-chave, ou linhas de ação, para todos os intervenientes na educação de adultos dos Estados-Membros (CCE, 2006:6-11):

1. Eliminar os obstáculos à participação: os países da União deverão procurar aumentar a participação na educação de adultos, privilegiando aqueles menos qualificados, desenvolvendo sistemas de orientação e informação de qualidade, atribuindo incentivos financeiros e apoiando o estabelecimento de parcerias locais;

2. Assegurar a qualidade da educação de adultos: deverá existir um investimento na adaptação de métodos e materiais didáticos aos adultos, implementação de medidas de desenvolvimento profissional dos responsáveis pela educação de adultos e introdução de mecanismos que permitam averiguar a qualidade da oferta;

3. Reconhecimento e validação dos resultados da aprendizagem: deverão ser implementados sistemas de validação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal;

4. Investir na população que está a envelhecer e nos migrantes: os sistemas de educação e formação de adultos deverão prestar uma especial atenção às pessoas mais velhas e aos migrantes, de forma a corresponder às suas necessidades e sensibilizar a opinião pública para a importância destes nichos populacionais na sociedade e economia;

5. Indicadores e valores de referência: é necessário dispor de dados fiáveis sobre a educação de adultos de forma a elaborar políticas adequadas, pelo que devem ser incentivados estudos sobre a sua prática, nomeadamente sobre fornecedores, formadores e oferta de formação.

Por fim, a Comissão evidencia novamente o papel fundamental da educação de adultos “para que se consigam superar os desafios enfrentados pela Europa, mas o seu potencial não foi ainda plenamente explorado”, e que “tanto a sociedade como a economia teriam a ganhar com a concentração dos esforços na qualidade, na eficácia e na equidade” (CCE, 2006:11).

Podemos concluir, através da análise de alguns dos seus documentos mais pertinentes, que a União Europeia tem atribuído um grande destaque à educação e formação de adultos. No entanto, as suas diretrizes apontam quase exclusivamente no sentido do desenvolvimento

de competências essenciais para o mercado de trabalho, desenvolvimento económico e competitividade, afastando-se progressivamente dos ideais humanistas, tão acentuados e defendidos nas décadas de 60 e 70 pela UNESCO e pelo movimento da educação permanente.

2.4. DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM RETROCESSO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Como podemos deduzir da análise que empreendemos até ao momento, a evolução da educação de adultos a partir da segunda metade do século XX foi marcada por dois grandes movimentos de pensamento educacional: a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida. Estes dois movimentos estão diretamente relacionados com a intervenção de agências internacionais no panorama educativo, nomeadamente a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, cujas linhas de orientação e recomendações constituem uma forte influência no desenvolvimento das políticas educativas dos respetivos Estados-Membros. Antes de emprendermos uma análise crítica do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, dominante na atualidade, parece-nos pertinente debater a relação existente entre os dois movimentos. Tratar-se-á esta de uma relação de rutura, evidenciando uma clara distinção entre dois paradigmas educacionais distintos, ou será a aprendizagem ao longo da vida uma reafirmação, ou continuidade, do movimento que lhe precedeu? É à tentativa de resposta a esta questão a que nos entregaremos de seguida.

2.4.1. Rutura ou continuidade?

Numa primeira análise, a distinção existente entre educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida parece ser insignificante. A manutenção da referência “ao longo da vida” poderá induzir a ideia de que entre a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida existe apenas uma variação linguística, sem grandes repercussões em termos de conteúdo ou sentido. Contudo, uma análise mais aprofundada dos princípios implicados pelos dois movimentos tem levado um conjunto crescente de autores a defender a posição de que entre os dois movimentos se dá uma rutura e não uma continuidade ou reafirmação (Bagnall, 2000; Rita Barros, 2013; Rossana Barros, 2011b; Biesta, 2006; Canário, 1999, 2003, 2013;

Crowther, 2004; Guimarães, 2011; Jarvis, 2010; Lima, 2007, 2010; Milana, 2012; Terrasêca, Caramelo, & Medina, 2011).

Para Canário, assistiu-se nas últimas décadas a uma “erosão progressiva” das referências iniciais da educação permanente que progressivamente terá conduzido à sua “perversão”, precisamente sobre a qual assentam hoje as políticas da aprendizagem ao longo da vida. Segundo o autor, na aprendizagem ao longo da vida impera o “consenso”, isto é, a ausência de debate e a negação do pensamento crítico, em forte contradição com os ideais da educação permanente que estimulavam a controvérsia e a discussão (2003:193). A ênfase das últimas décadas na aprendizagem ao longo da vida é um indicador da transformação de uma concepção educativa centrada na construção da pessoa, <aprender a ser>, numa concepção educativa subordinada principalmente à produção e acumulação de bens, <aprender a ter>, (Canário, 2003:199). Da mesma opinião partilha Lima (2007, 2010), considerando que <aprender a ter> é na atualidade uma das ideias nucleares da política educativa da União Europeia, através da sobrevalorização de formas de aprendizagem que permitam a aquisição de vantagens competitivas, o que evidencia a erosão das vertentes mais democráticas e emancipatórias do ideal de educação ao longo da vida em subordinação às vertentes adaptativa e funcional do novo discurso. Continuando nesta senda, Biesta (2006) afirma ser notória a existência de um forte contraste entre os dois movimentos, subjacente à passagem de um ideal de <aprender a ser> para <aprender a ser produtivo e empregável>, transformando-se a aprendizagem, fundamentalmente, numa máquina de capital humano e investimento no desenvolvimento económico. Assim, se o primeiro movimento visava fundamentalmente o desenvolvimento pessoal e social, o último parece apresentar como principais motivações o crescimento económico e a competição global entre nações e regiões geopolíticas (Milana, 2012). A esta luz, dá-se uma inversão da importância colocada no trabalho e na humanidade do aprendente: se no movimento da educação ao longo da vida se colocava a ênfase na humanidade do aprendente, na atualidade ela tem sido colocada mais no trabalho, o que é evidenciador de que “ se transformou um ideal numa necessidade prática com uma orientação pragmática” (Jarvis, 2010:45)¹¹⁴. Ao analisar um conjunto diversificado de documentos da União Europeia, no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, concluem Terrasêca, Caramelo e Medina que as “preocupações de natureza tecnocrática e economicista, associadas ao aumento da produtividade e da empregabilidade, bem como à adaptabilidade dos trabalhadores à mobilidade, à flexibilidade e

¹¹⁴ Tradução nossa.

à falta de direitos” traduzem, relativamente ao movimento da educação ao longo da vida, “ não uma mera mudança de designação, mas sim uma clara mudança de paradigma” (2011:50).

Com base nestas reflexões, consideramos existir, de facto, uma relação de rutura, e não de mera continuidade, entre os ideais defendidos pelo movimento da educação ao longo da vida, dominantes no discurso educativo particularmente nas décadas de 70 e 80, e a aprendizagem ao longo da vida, que caracteriza o discurso educativo na atualidade. Licínio Lima fornece-nos uma descrição concisa do movimento educativo atual:

O apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatemento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’. (Lima, 2007:14)

A citação de Licínio Lima apresenta-nos, de forma sucinta, aqueles que nos parecem ser os dois principais traços característicos do discurso da aprendizagem ao longo da vida na atualidade: a sua *instrumentalização*, isto é, a sua subordinação às exigências económicas; e a sua *individualização*, patente na diminuição do papel do Estado e consequente aumento da responsabilidade individual na gestão da aprendizagem. É à análise destas duas características fundamentais que nos dedicaremos logo de seguida.

2.4.2. A Aprendizagem ao Longo da Vida: uma análise crítica

Na sequência das considerações que temos vindo a tecer, parece ser bastante notório que uma das características principais do discurso atual da aprendizagem ao longo da vida é a sua instrumentalização ao serviço de requisitos económicos (Alves, 2010a, 2010b, 2010c; Bagnall, 2000; Biesta, 2006; Canário, 1999; Lima, 2007, 2010; Terrasêca et al., 2011; Tight, 1998).

De facto, uma das críticas, *in hoc tempore*, mais pertinentes em torno do conceito de aprendizagem ao longo da vida baseia-se na argumentação de que este transforma a educação num instrumento ao serviço da competitividade económica individual e nacional, desvalorizando as suas potencialidades críticas, como a possibilidade de construção do projeto individual de vida e a emancipação (Alves, 2010a).

Considerando a natureza dos documentos da União Europeia relativamente à aprendizagem ao longo da vida, verifica-se que “ a política de construção europeia subordina cada vez mais a educação e a formação a uma lógica economicista, ao serviço de uma política económica particular, diluindo-se cada vez mais os objetivos emancipatórios da formação e conduzindo a uma perspetiva empobrecedora dos fenómenos educativos” (Terrasêca et al., 2011:50). Neste contexto, é atribuído um papel central ao mercado de trabalho e ao emprego, para os quais devem convergir todas as medidas e ações estratégicas de educação e formação.

O discurso atual sobre a aprendizagem ao longo da vida é, desta forma, um discurso redutor das suas capacidades. Tal é a posição de Aspin e Chapman (2000) e de Biesta (2006). Para os autores, a aprendizagem ao longo da vida apresenta uma natureza tríade, composta por três dimensões:

- a) Progresso económico e desenvolvimento;
- b) Desenvolvimento e realização pessoal;
- c) Inclusão social e compreensão e atividade democrática.

Enquanto processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, a aprendizagem terá uma dimensão económica correspondente à aquisição de novas capacidades e conhecimentos para o mundo do trabalho, importante tanto para a própria empregabilidade e bem-estar financeiro como para a economia como um todo. A dimensão pessoal relaciona-se com o desenvolvimento e realização pessoal, isto é, aprendizagem através das experiências pessoais e construção do projeto de vida individual. Por fim, a dimensão democrática da aprendizagem ao longo da vida diz respeito à democracia e à justiça social, com o empoderamento e emancipação dos indivíduos, de forma a serem capazes de viver com os outros mais democrática, justa e inclusivamente (Biesta, 2006). A apresentação da aprendizagem ao longo da vida como um triângulo de funções permite a compreensão do modo como, ao longo do tempo, o foco foi colocado nas diferentes dimensões. Assim, ao analisar a relação entre as três funções desde o movimento da educação ao longo da vida até ao presente, conclui Biesta que:

Enquanto em todos os casos¹¹⁵ há um reconhecimento da natureza tríade da aprendizagem ao longo da vida, os documentos mais recentes apresentam-nos uma visão da aprendizagem ao longo da vida em que as considerações económicas se tornaram o principal condutor e cuja função principal parece ser ‘aprender para ganhar’, aprender para continuar empregável e produtivo face às exigências da nova economia global. A visão da União

¹¹⁵ O autor refere-se aqui aos documentos da UNESCO e da OCDE.

Europeia é descaradamente explícita relativamente à prioridade do imperativo económico. (Biesta, 2006:174)¹¹⁶

Seguindo Bagnall, o discurso contemporâneo da aprendizagem ao longo da vida na educação e planificação social é claramente um produto do determinismo económico, entendendo o autor que:

A mudança educacional contemporânea é largamente e fundamentalmente impulsionada, moldada ou determinada por considerações de custo e benefício medidos em termos económicos. Isto é, o valor da educação e da aprendizagem são reduzidos – calculados e construídos como – avaliações da sua contribuição e custo para o bem-estar económico individual, local, nacional, regional ou global. (Bagnall, 2000:21)¹¹⁷

O autor refere vários aspetos que atestam a motivação económica do discurso atual da aprendizagem ao longo da vida: o destaque na teoria do capital humano, segundo o qual a aprendizagem individual se avalia de acordo com a extensão do aumento da capacidade do aprendente ganhar mais; a crescente profissionalização da educação, na qual o seu valor é medido em termos de contribuição para o desenvolvimento de capacidades profissionais; preocupação com a eficiência dos sistemas educacionais, encarando-se a despesa na educação e aprendizagem como um investimento financeiro, cuja avaliação se baseia no retorno económico desse investimento; realce nos resultados de aprendizagem, necessários para a avaliação do investimento; aumento da privatização da educação, o que implica uma mudança de visão de educação como bem coletivo para bem privado; entre outros.

A aprendizagem ao longo da vida parece, assim, assumir-se como condutora do retorno das “velhas teorias do ‘capital humano’, hoje transformadas em exigências de ‘formação contínua’ ou de ‘formação ocupacional’” (Requejo Osorio, 2005:41), estreitando-se cada vez mais a relação entre educação e desenvolvimento económico e tornando-se cada vez mais difusa a possibilidade de encarar a educação como agente de transformação pessoal e social.

Outra das críticas hodiernas em torno do conceito de aprendizagem ao longo da vida prende-se com a crescente individualização que o mesmo acarreta (Alves, 2010a, 2010b, 2010c; Biesta, 2006; Canário, 1999; Centeno, 2011; Lima, 2010; Martin, 2003; Terrasêca et al., 2011; Tight, 1998; Tuijnman & Boström, 2002).

¹¹⁶ Tradução nossa.

¹¹⁷ Tradução nossa.

Uma das melhores formas de se entender a consolidação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, e a individualização da aprendizagem que decorre do mesmo, será analisando o papel do Estado e respetiva produção de políticas sociais num determinado momento. De facto, o crescente enfoque na aprendizagem ao longo da vida, e consequente individualização da aprendizagem, parece estar estreitamente relacionado com modelos distintos de protagonismo do Estado, dos quais decorrem diferentes modelos de produção de políticas sociais que têm vindo a variar nas últimas décadas. Neste sentido, os estudos empreendidos por Griffin (1999a, 1999b) constituem um bom modelo de análise da relação entre o papel do Estado e a produção de políticas educativas (Rossana Barros, 2010, 2011a; Lima, 2007).

Griffin (1999a, 1999b) considera que a passagem do paradigma da educação ao longo da vida para a aprendizagem ao longo da vida se insere num conjunto mais vasto de transformações nas políticas nacionais e internacionais educativas que decorrem da transformação do papel do próprio Estado. Neste sentido, o autor distingue duas grandes abordagens: a progressiva social democrata, característica do Estado-providência, e a da reforma neoliberal do Estado, característica da crise do Estado-providência e consolidação do Estado neoliberal.

A primeira abordagem origina dois tipos de modelos de produção de políticas sociais, o progressivo social-democrata e o de política social-crítico. O modelo progressivo social-democrata caracteriza-se por uma forte responsabilização do Estado nas políticas educativas, através das quais se procura promover igualdade de oportunidades educativas. As políticas sociais, entre as quais as educativas, são entendidas como potenciadoras de democracia e justiça social. A procura de bem-estar social é o principal argumento para uma forte provisão pública nas iniciativas educativas. Neste modelo, a educação é vista como um bem público ao qual o Estado deve providenciar e garantir o acesso. É o modelo característico do Estado-providência e terá sido o modelo defendido pela UNESCO, no âmbito da proposta da educação permanente. O modelo de política social-crítico mantém a mesma exigência de responsabilização e provisão do Estado nas políticas educativas, mas ataca o carácter por vezes centralizado e tecnocrático das mesmas. Apesar de prevalecer a defesa dos princípios do modelo anterior, este modelo caracteriza-se por uma crítica generalizada às políticas sociais na resolução dos problemas sentidos na sociedade e apela a uma descentralização das políticas e a uma maior articulação com as iniciativas da sociedade civil. No respeitante às políticas educativas, critica-se fundamentalmente a incapacidade, cada vez mais notória, dos sistemas educacionais cumprirem as suas promessas na luta contra as desigualdades sociais e pela igualdade de ofer-

ta de oportunidades. Terá sido igualmente este o contexto do início da década de setenta, quando, como vimos anteriormente, começaram a vislumbrar-se vários sinais de uma crise mundial da escola.

Relativamente ao modelo de reforma neoliberal, as políticas educativas passam a ser vistas como estratégias, através das quais se implementam ações de carácter mais funcionalista e individualista. Assiste-se, assim, à redução da intervenção do Estado a um papel mínimo, em prol do reforço do papel da sociedade civil e, particularmente, do mercado na definição de políticas sociais. Neste modelo, observa-se uma “deslegitimação do serviço público tradicional, cujas características de gratuidade e de universalidade passam a ser consideradas como obstáculos à responsabilização individual” (Rossana Barros, 2011a:32). É neste contexto, vigente na atualidade, que se verifica a visão da educação “como um bem de consumo passível de mercadorização” e a aprendizagem ao longo da vida se reduz a “um atributo meramente individual” (Lima, 2007:20).

A análise das políticas educativas, tendo em consideração o processo de transformação do papel do próprio Estado, permite-nos enquadrar o atual paradigma da aprendizagem ao longo da vida como “parte constituinte e operante da estratégia de reforma do modelo do Estado-Providência” (Rossana Barros, 2011a:34) e explicar, em grande parte, o facto de se apontar a individualização como uma das suas principais características. Evidentemente que, quanto mais reduzido for o papel do Estado na provisão educativa, maior será a sua privatização e individualização.

Alves (2010c) acredita que a aprendizagem ao longo da vida, do ponto de vista do indivíduo, se torna, simultaneamente, uma oportunidade e um constrangimento: uma oportunidade do indivíduo reescrever o seu projeto de vida continuamente, através da aprendizagem; mas um constrangimento, na medida em que a aprendizagem é vista como condição indispensável da vida em sociedade. No âmbito da aprendizagem ao longo da vida, a educação é inserida “no campo dos bens económicos individualmente administráveis” e essa individualização crescente torna-se bastante visível, “acentuando a inevitabilidade da adaptação de cada um ao mercado de trabalho, impondo uma certa ditadura da atualização constante, responsabilizando as pessoas pela sua própria formação e atualização” (Terrasêca *et al.*, 2011:56).

Vários autores têm alertado para o facto da aprendizagem ao longo da vida poder acarretar uma redefinição do próprio conceito de cidadania. É o caso de Ian Martin (2003), para quem o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida ameaça tornar-se mais um dis-

curso político e um instrumento de política social do que um discurso educacional. O grande perigo, conforme o autor, é que tal discurso possibilita a desconstrução do Estado-providência através da reconstrução da cidadania. Na prática, entende o autor que, “à medida que o estado procurou reduzir o seu papel na provisão direta de serviços, encorajou os cidadãos a tornarem-se consumidores ou clientes mais autossuficientes (e autointeressados) – por oposição a dependentes do estado”. Dessa feita, dá-se a reconversão da cidadania, na medida em que se espera que “os bons cidadãos” sejam capazes de, “cada vez mais, aprender a tomar conta de si próprios” (Martin, 2003:568)¹¹⁸. A aprendizagem ao longo da vida despolitiza o debate sobre a política da cidadania, “obscurecendo sistematicamente assimetrias de poder e mascarando o papel de gestor do estado enquanto orquestrador do novo consenso”(Martin, 2003:576)¹¹⁹. Na mesma ótica, refere Jarvis que o discurso dominante do sistema capitalista incute nos indivíduos a ideia de que “a empregabilidade se torna uma chave para uma nova dimensão da cidadania” (Jarvis, 2002:10)¹²⁰, dimensão essa que o autor apelida de cidadania corporativa. Nela, os indivíduos empregáveis podem tornar-se cidadãos corporativos, pois “são pagos e educados para serem cidadãos ativos na missão corporativa, enquanto se tornam cidadãos passivos e privados na esfera pública”. Assim se identifica, para o autor, o grande problema contemporâneo no que concerne à cidadania: se tradicionalmente o cidadão ativo trabalhava em prol de uma sociedade melhor e para o bem comum, o cidadão corporativo parece lutar pelo ganho individual e pelo bem corporativo (Jarvis, 2002). Também Crowther (2004) demonstra apreensão face a uma possível redefinição do conceito de cidadania, através do discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida. Segundo este autor, tal discurso é, primeiramente, um modo de controlo social que atua como uma nova tecnologia disciplinadora para tornar as pessoas mais complacentes e adaptáveis para o trabalho, na era do capitalismo flexível. Neste sentido, “diminui a esfera pública, enfraquece a atividade educacional, introduz novos mecanismos de autovigilância e reforça a visão de que o fracasso em ser bem-sucedido é uma responsabilidade pessoal” (Crowther, 2004:125)¹²¹. Na opinião do autor, a aprendizagem ao longo da vida redefine a cidadania, pois assenta numa “agenda oculta de criar trabalhadores e cidadãos maleáveis, desconectados, temporários e disciplinados” (Crowther, 2004:127)¹²², alienando-os do debate público e transformando-os em consumidores de um

¹¹⁸ Tradução nossa.

¹¹⁹ Tradução nossa.

¹²⁰ Tradução nossa.

¹²¹ Tradução nossa.

¹²² Tradução nossa.

mercado de aprendizagem que visa, fundamentalmente, assegurar a sua complacência face ao capitalismo flexível.

Defende Biesta que a aprendizagem ao longo da vida tem sido entendida como uma tarefa individual em vez de um projeto coletivo e isso transformou-a, de um direito num dever, já que “não estar envolvido em qualquer forma de aprendizagem útil é cada vez mais visto como um problema” (2006:170)¹²³. A individualização da aprendizagem repercute-se na tentativa de transferência da responsabilidade pela aprendizagem para o indivíduo ou, a uma maior escala, do estado para o setor privado. Para o autor, a melhor forma de sumariar a tendência de individualização é afirmar que a aprendizagem ao longo da vida conduziu a uma inversão de direitos e deveres. Assim:

Enquanto no passado a aprendizagem ao longo da vida era um direito individual que correspondia ao dever do estado de providenciar recursos e oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida, parece que a mesma se tornou progressivamente num dever, pelo qual os indivíduos devem assumir a responsabilidade, enquanto se tornou um direito do estado de exigir que todos os cidadãos se envolvam continuamente na aprendizagem de forma a manter as exigências da economia global. (Biesta, 2006:176)¹²⁴

A aprendizagem ter-se tornado simultaneamente uma responsabilidade e dever individual, traz também consequências em termos de motivação. Relativamente a esta questão, Biesta (2006) adverte para o facto de a motivação para a função económica da aprendizagem ao longo da vida ser uma motivação indireta, já que o trabalho é tendencialmente mais valorizado pelo que proporciona (rendimento e bem-estar económico) do que em si mesmo, enquanto a motivação para as funções pessoal e democrática são muito mais diretas e intrínsecas. Não devemos, portanto, esquecer que “a motivação para ‘aprender a ganhar’ é tendencialmente mais frágil do que a motivação para as dimensões pessoal e democrática da aprendizagem ao longo da vida” (2006:176)¹²⁵. À semelhança de Biesta, também Crowther refere as implicações que o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida pode trazer, em termos de motivação para a aprendizagem. Isto porque, segundo ele, “há uma expectativa e exigência crescentes coercivas de que os adultos devem participar em áreas de aprendizagem específicas”, nomeadamente as relacionadas com o mundo do trabalho, o que os torna prisio-

¹²³ Tradução nossa.

¹²⁴ Tradução nossa.

¹²⁵ Tradução nossa.

neiros de “uma sentença indesejada” (Crowther, 2004:132)¹²⁶. A mesma ideia está presente em Tight (1998), pois considera que, na atualidade, a aprendizagem ao longo da vida é encarada de forma quase compulsiva, particularmente devido à ênfase que é colocada na sua vertente profissional. A aprendizagem ao longo da vida parece ser assumida como uma parte e extensão do trabalho, tornando-se assim inevitável, ou como uma nova forma de trabalho, transformando-se assim numa obrigatoriedade.

O quadro que apresentamos é claramente evidenciador de uma visão extremamente redutora da educação. Na lógica assumida pelo discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida, a educação parece orientada por um discurso gerencialista, que a limita a um capítulo da Gestão de Recursos Humanos (Lima, 2007), e o seu valor passa a estar diretamente associado à sua capacidade de adaptação face à racionalidade económica. Assiste-se, nesta medida, à emergência da “educação contábil”, em que o que conta é aquilo que é passível de medição, comparação e avaliação de acordo com objetivos bem definidos, orientados para a produção de vantagens competitivas no mercado global (Lima, 2007). A educação contábil “tende a centrar-se no cálculo e na mensuração de resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar); favorece a standardização (em prejuízo da diversidade); apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras; e promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de ‘mercadorização’” (Lima, 2007:48). A educação que importa é a que “vende”, razão pela qual “nos últimos anos têm desaparecido da linguagem educativa termos como *utopia*, *emancipação*, *justiça social*, *compromisso*... porque ‘não vendem’. Agora fala-se de qualidade, avaliação, mérito, índices, ganhos...” (Escarbajal de Haro, 2004:33)¹²⁷.

Uma ideia que parece marcar o panorama educativo hodierno é a de pedagogização da sociedade, isto é, as propostas educativas parecem apresentar a educação como a cura para todos os males (Lima, 2010; Loureiro, 2012; Alberto Melo, Lima, & Almeida, 2002). Como declara Lima:

A aprendizagem ao longo da vida chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar dos males que tantos pacientes sofrem; se convenientemente cumprida a posologia, maiores serão as possibilidades de cura do indivíduo (do ‘paciente’, como diria Freire criticamente). (...) O problema é que o ambiente, ou melhor dizendo, as estruturas sociais não são alteráveis por este método, e que no caso da chamada formação para a

¹²⁶ Tradução nossa.

¹²⁷ Itálico original. Tradução nossa.

‘empregabilidade’, como em muitos outros, a solução está longe de ser individual. (Lima, 2010:43,44)

Após a análise crítica do discurso atual da aprendizagem ao longo da vida, resta-nos agora debater a educação de adultos à luz deste novo paradigma e apontar alguns caminhos para o seu futuro.

2.4.3. O futuro da Educação de Adultos

À luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida que procurámos anteriormente caracterizar, será claro que também a educação de adultos se torna instrumentalizada e privatizada (Rita Barros, 2013; Finger & Asún, 2005; Finger, 2008). O papel conferido à educação de adultos torna-se igualmente num dos principais pontos de distinção entre a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida. Como conclui Barros,

Enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária, representada na visão de construir uma sociedade da aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *res publica*, já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida o destaque vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados. (Barros, 2011b:182)

A educação de adultos, na ótica do paradigma atual, corresponde ao que Fernández (2008) caracteriza como o modelo económico produtivo da educação de adultos, no qual a aprendizagem é encarada como tendo um propósito diretamente económico, e indiretamente social, e as aprendizagens estão fundamentalmente relacionadas com a sua rentabilidade, face às exigências do setor produtivo e aquisição de novas competências profissionais. Para o autor, é possível identificar no modelo atual cinco características principais (Fernández, 2008:90-94):

1. O público que participa é o sector da população adulta que mais sabe: contrariamente ao que poderia ser expectável, face à vigência de um nível cada vez mais alto de formação, verifica-se que quem incorre em ações de aprendizagem demonstra uma maior tendência para continuar a aprender, pelo que tudo indica que “o que mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe,

quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender” (Fernández, 2008:90);

2. Os que prioritariamente participam na formação são os que mais têm: verifica-se que mais facilmente procuram formação os adultos que melhor estão posicionados no mercado de trabalho, o que tende a ocultar determinadas necessidades de formação e a direcionar a oferta para os mais bem posicionados. Assim, por exemplo, participam mais os trabalhadores que os desempregados, os trabalhadores de grandes empresas mais que os das pequenas, os trabalhadores “intelectuais” mais que os “manuais”, os cargos diretivos mais que os operários etc.;

3. A formação em competências e conhecimentos marginaliza a aquisição de sabedoria: a rapidez da evolução da informação e conhecimento não é acompanhada por um ritmo similar de evolução da sabedoria. Predomina assim a formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente e o enfoque no mundo produtivo acaba por tornar ocultas outras dimensões fundamentais que ultrapassam a pura instrumentalização da informação e do conhecimento, e procuram também conduzir à sabedoria humana;

4. Esquecem-se as necessidades de formação básica de determinados setores da população adulta: face à ênfase na formação direcionada para o setor produtivo, cresce a tendência de invisibilidade das necessidades formativas dos setores mais marginalizados da sociedade;

5. Dualiza-se a formação num mundo cada vez mais globalizado: parece crescer o hiato entre postos de trabalho com altas exigências de qualificação e os que poucas exigem, o que se repercute na dualização social e nas próprias ofertas de formação. Ao reduzir-se a participação do Estado na provisão de ofertas sociais massivas e, consequentemente, ao atribuir esse papel ao mercado, a oferta de formação existente será aquela mais relacionada com as necessidades deste, o que reforça a ideia enfatizada nas duas primeiras características apontadas: aquele que mais tem, mais terá e aquele que menos tem, assim continuará.

O modelo caracterizado por Fernández contrasta fortemente com outro modelo de educação de adultos que dominou o século XX¹²⁸, tendo sido particularmente influenciador a partir da segunda metade do mesmo: o modelo dialógico social, cujo enfoque se centra no desenvolvimento do pensamento crítico, na participação e gestão social. Procura-se, através da educação de adultos, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam o diálogo e interação face aos dilemas da vida real, tornando-se assim o seu propósito primeiramente social e indiretamente académico. Neste modelo, e como afirma Fernández (2008:82), “o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido”. Fazem parte das características mais marcantes deste modelo a adequação de ofertas educativas à procura dos que querem aprender; o reconhecimento, avaliação e reorientação das competências e conhecimentos adquiridos anteriormente através de distintas experiências; a identificação da aprendizagem com a própria vida e não apenas com os programas formativos; o referente de aprendizagem é o que o indivíduo necessita para o seu desenvolvimento pleno no contexto social em que está inserido e não no escolar, centrando-se mais nos desafios presentes e futuros e menos na compensação de lacunas da aprendizagem anterior; a flexibilidade em tudo o que se refere à organização a administração dos espaços e tempos, procurando garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem para os indivíduos; a valorização do diálogo entre educador e educandos, que se enriquecem mutuamente e aprendem em conjunto; procura gerar não só públicos participativos mas também públicos gestores da ação social, favorecendo deste modo novas formas de participação e de integração social (Fernández, 2008).

À luz da análise que empreendemos anteriormente relativamente aos dois movimentos educativos que dominaram a partir de meados do século XX, a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida, e da análise feita por Fernández relativamente aos modelos que educação de adultos que vigoraram no mesmo período, parece-nos óbvio concluir que a educação de adultos tem vindo a sofrer, nas últimas décadas, um evidente retrocesso no que concerne à afirmação do seu potencial transformador e emancipatório. Identificamo-nos com Barros, quando afirma que:

¹²⁸ A análise de Fernández (2008) refere ainda um terceiro modelo, o recetivo alfabetizador, que se centrava em programas de alfabetização, maioritariamente marcado por uma postura compensatória e com um propósito mais diretamente académico e indiretamente social. Terá sido este o modelo de educação de adultos predominante durante todo o século XIX e até meados do século XX.

A adoção da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida representa, no essencial, uma apropriação instrumental do campo da educação de adultos, cujo potencial de transformação social é remetido para um estado de latência, para dizer o mínimo, confinando-se o seu contributo estritamente à esfera de atuação que melhor serve os interesses do mercado, ou seja, à sua tradição filosófica de matriz tecnocrática e vocacional.(Barros, 2011b:156)

No seguimento destas apreciações, podemos concluir que “a educação de adultos é agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação” (Finger & Asún, 2005:118). Face a este diagnóstico, resta-nos questionar que papel estará destinado à educação de adultos no futuro. A resposta não se aparenta fácil. Por um lado, e face ao diagnóstico e análise crítica que traçámos, o cenário parece sombrio e, aparentemente, “não há razão para acreditar que as tendências de globalização irão oferecer novas oportunidades para as políticas de educação de adultos” (Torres, 2003:29)¹²⁹. Por outro lado, ao considerarmos a sua história e ao verificarmos que, de facto, a educação de adultos pode constituir uma via para uma educação mais humanista e crítica no sentido de uma transformação individual e social, julgamos pertinente questionar se o resgate das dimensões mais sociais e emancipatórias da educação de adultos não será, face aos desafios da sociedade atual, não apenas uma necessidade mas uma urgência.

Nunca, como hoje, se assistiu a um ritmo tão acelerado de transformação da sociedade e a atual confronta-se com desafios sobre os quais é urgente refletir e agir: os desafios da produção, da desigualdade, cultural e ecológico, referidos por Finger e Asún (Finger & Asún, 2005; Finger, 2008). O incentivo à educação de adultos voltada fundamentalmente para as exigências do mercado e da economia permitirá, com certeza, resolver alguns dos desafios da sociedade atual, mas dificilmente atingirá um grau de reflexão crítica e de ação que permita conduzir a uma transformação individual e social que potencie a construção de uma sociedade melhor para todos. Ao empreendermos uma análise crítica da situação da educação de adultos na atualidade, não poderemos também cair no erro de nós próprios enveredarmos por uma análise redutora. Há que reconhecer que o modelo vigente da educação de adultos apresenta também alguns pontos que devem ser realçados como positivos. Refira-se, por exemplo, os processos de reconhecimento e validação de competências, que têm reconhecido a importância dos conhecimentos adquiridos fora do sistema escolar. Pesem embora as motivações instrumentais que possam estar na sua origem, há que admitir também que nunca antes os adultos tiveram acesso a tanta oferta educativa e que nunca antes foi tão grande o incentivo à

¹²⁹ Tradução nossa.

aprendizagem nesta fase da vida. Na mesma perspetiva, a intervenção da sociedade civil e do mercado no panorama educativo não nos parece um aspeto negativo, desde que esta se constitua num complemento à intervenção do Estado, que deve responsabilizar-se pela definição de políticas educativas que assegurem a provisão adequada. Estes parecem-nos pontos positivos que merecem ser realçados. Se não queremos enveredar por um discurso de pedagogização, não podemos, no seguimento da mesma lógica, cair no exagero oposto de considerar que tudo no panorama do discurso educativo é pernicioso. Da mesma forma que há que reconhecer que o mundo do trabalho não é o mesmo de há algumas décadas e que, face ao ritmo vertiginoso de alterações no mundo do trabalho, a oferta educativa que vise a preparação, adaptação e reciclagem de competências necessárias nesse âmbito é um aspeto importante a considerar pela educação de adultos. Como tivemos já oportunidade de debater, a educação deve manter uma relação dialética com a sociedade e, se pretende ser um motor para a sua transformação, é imperioso que não ignore as suas necessidades. O que não nos parece viável é encarar a educação de adultos como mero instrumento ao serviço de uma racionalidade instrumental, desvalorizando ou ignorando todas as suas outras potencialidades:

Isto não significa que os setores da educação de adultos possam ser mantidos à margem dos problemas (e da correspondente procura de soluções) inerentes à mundialização, às alterações nos padrões de produção, às metamorfoses do mundo do trabalho e das estruturas do emprego, às políticas de ajustamento estrutural e, em geral, a todas as mudanças em curso na economia e na sociedade. Não podem é ser transformados em meras estratégias de gestão da crise, em instrumentos de adaptação funcional e de socialização conformista, ou em simples técnicas de envolvimento, participação e gestão de recursos humanos, alienando os seus projetos e objetivos educativos, aceitando passiva e acriticamente as mudanças em curso e naturalizando as soluções, proclamadas como únicas e imperativas. (Alberto Melo et al., 2002)

O que se nos afigura é que a educação de adultos pode, como já provou a sua história, tornar-se num agente de uma educação crítica e cidadã que promova o desenvolvimento de pensamento crítico capaz de lidar com os desafios atuais e guiar a nossa ação no mundo, no sentido de sociedades mais esclarecidas, críticas e ativas. Para tal, é necessário que se resgatem as dimensões mais emancipatórias da educação de adultos e que se assuma que os seus vários modelos, como argumenta Fernández (2008), devem dialogar e assentar na sua complementaridade de forma a cumprir com os requisitos quer do mundo do trabalho, quer dos mundos pessoal e social. É preciso, no nosso entender, que se reverta a direção da educação de adultos do retrocesso a que foi conduzida, de forma a recuperar, tendo sempre presentes as

transformações na sociedade que entretanto se foram operando, a sua potencialidade enquanto condutora de uma educação crítica, comprometida e emancipatória.

Agora, e no *terminus* deste capítulo II, devemos recordar algumas das considerações que tecemos anteriormente, relativamente à expressão *educação de adultos*, para que não restem dúvidas sobre o caminho empreendido. Afirmámos que educação de adultos poderia entender-se como um processo global, independentemente da fase da vida em que ocorre, pelo que educação de adultos é, fundamentalmente, educação. É formar uma pessoa para que se torne responsável pela sua vida e pela sua condição. Afirmámos, igualmente, que um dos marcos educativos do século XX foi o reconhecimento de que o Homem se educa para além do tempo escolar e, por consequência, o adulto passou a ser visto não apenas como *produto* mas principalmente como *sujeito* da educação. Este reconhecimento, juntamente com fatores como a crise mundial da escola, a globalização, o desenvolvimento de teorias específicas sobre a aprendizagem dos adultos e a intervenção de organizações internacionais que chamaram a atenção para a importância da educação de adultos nas suas recomendações, contribuíram para a afirmação da mesma como campo distinto direcionado para a aprendizagem que ocorre na fase específica da adultez. Ao percorrermos a evolução do campo, verificámos que a educação de adultos sofreu, desde meados do século XX até à atualidade, a influência de dois grandes paradigmas: a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Este movimento, da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida, constitui, no nosso entender, um retrocesso, já que significa a passagem de uma conceção de educação como processo global, que visava <aprender a ser>, para uma conceção de aprendizagem orientada para <aprender a ter>, isto é, uma aprendizagem orientada por motivações instrumentais com grande ênfase na aprendizagem ou reciclagem de competências vocacionadas para o mundo do trabalho.

Não será difícil, neste momento, estabelecer uma relação direta entre a conceção da educação permanente e o primeiro entendimento de educação de adultos que referimos. Repetimo-lo agora: educação de adultos é, primeiramente, educação, e por isso tem de ajustar-se ao significado e ao sentido de educação. Educamos para formar indivíduos conscientes e responsáveis, pelo que exige ser adulto numa determinada comunidade, e essa formação é de sentido permanente, pois o Homem educa-se ao longo de toda a sua vida. Independentemente da idade, do contexto ou motivação que subjaz a um determinado ato, a educação não se reduz a

numa formação de segunda oportunidade, pura preparação para o mercado de trabalho ou reciclagem de competências. Para educar, há que garantir em primeiro lugar os traços de carácter que determinam determinado ato como educativo (axiológico, integral, pessoal, patrimonial, gnosiológico e espiritual) e atribuir-lhe um sentido, de acordo com as categorias conceptuais de espaço, tempo, género e diferença específica. Voltaremos ao desenvolvimento destes requisitos no capítulo IV.



CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CÍVICO



3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ao longo deste capítulo, é nossa intenção debater o papel da educação para o desenvolvimento cívico, à luz da conjuntura atual. Entendemos que desenvolvimento cívico, e na senda de Touriñán López, é “uma convivência qualificada e especificada num marco territorial que implica convergência de identidade, diversidade e localização” (Touriñán López, 2012b:3)¹³⁰.

Para cumprir o objetivo a que nos propomos, a nossa argumentação será apresentada em torno de sete eixos que consideramos fundamentais para esta discussão: (1) a complexidade cultural atual; (2) o conceito de cidadania; (3) a dimensão axiológica da educação; (4) o desafio do interculturalismo; (5) a formação para a convivência; (6) a educação como responsabilidade partilhada; (7) os direitos humanos como guião emancipatório; e (8) o Desenvolvimento Cívico como questão de direitos de terceira e quarta gerações. Baseando-nos nos sete pontos referidos, debateremos o papel da educação para o desenvolvimento cívico, tendo por base sete argumentos:

1. Vivemos num mundo de crescente complexidade cultural, particularmente influenciada pelo processo de globalização e pelo aumento à escala mundial de fluxos migratórios. Estas circunstâncias constituem um novo desafio, que a educação terá de enfrentar, já que dela se espera um importante contributo, no que concerne à preparação para uma convivência pacífica;

2. Face à complexidade cultural atual, urge redefinir o conceito de cidadão, historicamente vinculado à manutenção da unidade e homogeneidade dentro dos limites fronteiriços do Estado-Nação, de forma a ampliar a sua abrangência e preparar os cidadãos para uma nova condição: a de cidadãos, simultaneamente, de um território definido e cidadãos do mundo;

3. A educação em valores continua a ser fundamental e as circunstâncias atuais exigem a construção e uso de experiência axiológica na preparação para a convivência e o conflito;

4. Face à diversidade cultural, a resposta educativa mais adequada é a resposta intercultural, que se baseia sobretudo no respeito pela outridade cultural e na procura de um diálogo e atitude intercultural, que não se confunde com mestiçagem e reconhece na cultura do outro valores dignos de serem reconhecidos;

¹³⁰ Tradução nossa.

5. Há que formar para a convivência e, para tal, é necessário proceder à sua qualificação e especificação;
6. A responsabilidade pela educação para o desenvolvimento cívico não pode ser atribuída unicamente à escola. Considerando a magnitude do desafio enfrentado pela educação, exige-se a partilha da responsabilidade entre a escola, a família e a sociedade civil, emergindo esta última como agente moral;
7. Os Direitos Humanos podem constituir um guião emancipatório que forneça à educação as bases para a relação interculturais e a preparação para a convivência pacífica;
8. O desenvolvimento cívico é hoje, fundamentalmente, uma questão de direitos de terceira e quarta gerações.

3.2. A COMPLEXIDADE CULTURAL ATUAL

Como referimos brevemente na introdução a este capítulo, vivemos numa época de crescente complexidade cultural, que constitui um novo desafio em termos educativos. Para entendermos as configurações deste desafio e analisarmos as respostas educativas mais adequadas, será necessário proceder a uma análise das principais causas desta complexidade. Neste contexto, assume-se que a crescente complexidade cultural atual é fruto de dois fenómenos que atingem, hodiernamente, dimensões nunca antes verificadas. Referimo-nos concretamente à globalização e aos fluxos migratórios, pelo que, de seguida, nos debruçamos sobre a sua análise.

3.2.1. A globalização

Falar de globalização, nos dias de hoje, tornou-se progressivamente num lugar-comum. Parece que, de repente, esta palavra inundou as nossas vidas, no conjunto diverso das suas esferas, e qualquer acontecimento ou processo estão, de alguma forma, direta ou indiretamente, ligados à globalização. Como constata a este respeito Anthony Giddens:

A divulgação da palavra por toda a parte é a melhor prova da evolução que ela representa. Nenhum guru da gestão a dispensa. Nenhum discurso político fica completo sem se refe-

rir a ela. Contudo, até aos finais dos anos 80, o termo quase não era usado, nem na literatura académica nem na linguagem corrente. *Apareceu não se sabe de onde, para chegar a quase todos os sítios.* (Giddens, 2000: 20)¹³¹

Da mesma opinião partilha Alexandre Melo (2002:16), reconhecendo que, “quando uma palavra adquire a notoriedade e o poder mobilizador hoje detidos pela palavra ‘globalização’ é porque a nebulosa de sentidos que ela alimenta se tornou um ponto de passagem incontornável para a formulação das perceções e imaginações contemporâneas”. Para o autor, e apesar embora os múltiplos sentidos que poderão estar na base do seu uso, *globalização* parece ser “a palavra que, de momento, se afigura mais adequada, em termos semânticos, e mais bem posicionada, no que se refere à economia do discurso, para servir de fio condutor da inteligibilidade dos processos históricos em curso” (2002:21).

Mas a que nos referimos aquando da utilização do termo globalização? Dada a multiplicidade de sentidos e dimensões associadas ao uso do termo, a resposta a esta questão não se afigura fácil. Um dos aspetos que parece inegável relativamente ao processo de globalização é, precisamente, a sua complexidade. Assim considera Sousa Santos, ao defini-la como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (2001: 32). Por seu lado, Estevão (2012:17) é da opinião de que a globalização pode ser entendida como a “interconexão ou interdependência mundial cada vez mais extensa, rápida e profunda, em todos os aspetos da vida social contemporânea, com particular incidência ao nível do capital, dos bens, do trabalho, dos serviços e das ideias”. Já Gimeno Sacristán (2008:15) define-a como:

... uma condição do Mundo na segunda modernidade, na qual nos encontramos, consistente com o facto de as suas partes – sejam estas países, grupos sociais, culturas e as mais diversas atividades – participarem numa grande rede que condiciona cada peça do todo: as suas economias, as políticas que podem empreender, as culturas que ficam deslocadas e expostas ao <contágio> das restantes, a informação que circula etc.

Assumimos assim que a globalização é um fenómeno multidimensional e complexo que caracteriza atualmente o mundo em que vivemos. Mas até que ponto se trata de um fenómeno realmente novo? Procuraremos, agora, a resposta a esta questão.

¹³¹ Itálico nosso.

3.2.1.1. Globalização: novidade ou repetição?

Dois dos aspetos que mais debates têm suscitado na análise do processo de globalização prendem-se com a identificação da sua origem histórica e com a possibilidade de a distinguir, ou não, de processos históricos anteriores. Na prática, discute-se se a globalização é uma característica apenas da evolução histórica mais recente, ou se, pelo contrário, a sua origem pode ser identificada num período temporal mais alargado. A resposta a esta questão depende do prisma que adotamos ao analisar o processo. Se o analisarmos a partir de uma perspetiva geral, chegamos à conclusão de que a evolução da humanidade sempre foi pautada por marcos históricos que influenciaram o seu curso, pelo que a globalização será mais um deles, e, portanto, em nada se distinguirá de outros processos. Por outro lado, se o prisma usado for mais particular, poderemos concluir que a globalização, enquanto processo, apresenta características particulares que são inovadoras e que detêm um grau de complexidade que a diferencia de outros processos anteriores. Melo (2002:26) sintetiza bem esta problemática ao afirmar que:

Quase todos os chamados grandes marcos da história da humanidade podem ser vistos como grandes passos em frente no processo de globalização: o aparecimento da linguagem, a invenção da escrita, a criação da moeda, as grandes viagens marítimas, as sucessivas 'revoluções' agrícola, comercial, industrial, o colonialismo, Hollywood, as guerras mundiais, a televisão, a Internet. A simples enumeração destes exemplos sugere que, mesmo que o processo de globalização, no sentido mais genérico, se confunda com a própria história da humanidade é inevitável que, ao longo do último século, *grosso modo*, na sequência da revolução industrial, a globalização atingiu um grau de aprofundamento sem precedentes na história das sociedades humanas.¹³²

Neste sentido, a globalização “ não é apenas uma coisa nova, é também algo de revolucionário” (Giddens, 2000:22). Beck (1998) refere vários aspetos que permitem atribuir à globalização características distintivas de processos anteriores: a autoperceção da transnacionalidade; a translocalização da comunidade, trabalho e capital; a consciência de perigo ecológico global; o nível de circulação das indústrias culturais globais; a perceção da transculturalidade na nossa própria vida; entre outros.

Independentemente do prisma (geral ou particular) através do qual analisamos os processos da globalização, a sua dimensão e aceleração estão profundamente ligadas ao facto de ser amparada pelas novas tecnologias da comunicação e pelo facto de vivermos na chamada sociedade do conhecimento ou da informação (Gimeno Sacristán, 2008:22).

¹³² Itálico original.

Sousa Santos (2001) identifica no tempo e no espaço a origem do processo da globalização. O autor atribui ao Consenso de Washington (ou consenso neoliberal) a paternidade das características que hoje reconhecemos na globalização: refere-se a um encontro, realizado nessa cidade em 1989, que contou com a presença, entre outros, de economistas latino-americanos, representantes do Fundo Monetário Internacional (doravante FMI), do Banco Mundial e do Governo norte-americano, do qual resultou um conjunto de dez recomendações para potencializar o desenvolvimento económico de países que se encontravam em grande dificuldade a esse nível, nomeadamente na América Latina. Dessas recomendações faziam parte, por exemplo, a disciplina fiscal, em que o Estado deveria reduzir gastos e a sua dívida; reforma fiscal e tributária; privatização de empresas estatais; liberalização financeira, com a diminuição de leis de protecionismo e abertura das economias ao investimento estrangeiro. Inicialmente com um propósito mais académico que prescritivo, o Consenso de Washington acabou por ser usado em países de todo o mundo, particularmente pelas exigências de organizações internacionais como o FMI na concretização de medidas para a aprovação de empréstimos. Na prática, acabou por constituir a base de um conjunto de reformas de pendor neoliberal, centrando-se fundamentalmente na desregulamentação dos mercados, na maior abertura comercial e financeira e redução crescente do papel do Estado. Para Sousa Santos (2001:33) “nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste Consenso, mas todas são afetadas pelo seu impacto”.

Sendo certo que se trata de um fenómeno multidimensional e complexo, vejamos em que consistem as suas principais dimensões e características.

3.2.1.2. Dimensões e características

O estudo do processo de globalização tem sido marcado por uma ênfase exagerada na sua vertente económica, desvalorizando-se, ou reduzindo, a atenção dada às repercussões do processo noutras esferas da vida humana. Tal afigura-se como um erro, já que a globalização “não é apenas uma coisa que <anda por aí>, remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno <interior>, que influencia aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas” (Giddens, 2000:23). Se é verdade que a globalização económica é uma das características mais visíveis, não se pode ignorar as suas vertentes política, cultural e social. Isso constituiria uma análise enviesada e parcial do fenómeno. Agora, debruçar-nos-emos precisamente sobre a análise das suas principais dimensões e características.

Giddens (2000) analisa o processo de globalização e as suas repercussões de acordo com quatro eixos: risco, tradição, família e democracia. Para o autor, a ideia de risco, característica da modernidade, adquire, nos dias de hoje, novos e peculiares contornos. A fim de explicar de que forma o risco está a marcar a sociedade atual, Giddens estabelece a distinção entre risco exterior e risco criado. A origem do primeiro está associada a uma imposição que nos é externa, originada pela tradição ou pela natureza, que faz já parte da nossa experiência histórica. Por sua vez, o risco criado refere-se às repercussões da ação humana sobre o meio ambiente. Assim, se historicamente o Homem sempre se preocupou, no que concerne ao risco, com os efeitos provocados pela natureza exterior e a qual não podia controlar, hoje a sua principal preocupação está mais direcionada para as repercussões da ação que tem exercido sobre a natureza e os novos riscos que tal está a, ou poderá, originar. Assim, na atualidade, “o risco exterior perde a situação predominante, que passa a pertencer ao risco provocado por nós” (Giddens, 2000:36). Nesta medida, a ideia de risco marca a sociedade atual, não por se tratar de um fenómeno novo, mas porque o risco criado passa a ser tão influenciador como o exterior:

A nossa época não é mais perigosa – não é mais arriscada – do que as épocas anteriores, mas o equilíbrio entre riscos e perigos alterou-se. Vivemos num mundo em que os perigos criados por nós são tão ameaçadores, ou mais, do que os perigos que nos são exteriores. Alguns deles são de natureza catastrófica, como os riscos ecológicos globais, a proliferação nuclear ou uma quebra da economia a nível mundial. Outros afetam-nos de forma muito mais direta como pessoas, como é o caso dos que estão relacionados com as dietas, com a medicina ou com o próprio casamento. (Giddens, 2000:42)

Por sua vez, na sociedade atual, o peso da tradição é menor. Para Giddens, “tradição inteiramente pura é coisa que não existe”, pelo que as tradições são constantemente “inventadas e reinventadas” (2000:48). Nesta perspetiva, acentua-se hoje a ênfase no carácter aberto e evolutivo das tradições, diminuindo o peso do ritual e do simbolismo como reivindicação da verdade. A sociedade começa a libertar-se do peso da tradição e vive-a cada vez menos “à maneira tradicional”(Giddens, 2000:50). Defender a tradição sem conhecer as suas justificações aproxima-nos de uma perspetiva fundamentalista, contrária a uma visão cosmopolita:

O fundamentalismo é a tradição encostada à parede. É a tradição que se defende à maneira tradicional – através da referência à validade do ritual – num mundo globalizante que exige conhecer as razões. Portanto, o fundamentalismo não tem nada a ver com o contexto das crenças, religiosas ou outras. O que interessa é a forma como a verdade das crenças é defendida ou afirmada. (Giddens, 2000:55)

A globalização afeta também a forma como desenvolvemos as nossas relações interpessoais e, neste contexto, também a família se vê num campo de batalha entre a tradição e a modernidade. Com efeito, temos assistido, nas últimas décadas, a transformações profundas no seio desta instituição, produzindo um afastamento cada vez maior relativamente ao que consideramos a família tradicional. Esta caracterizava-se particularmente, entre outros aspetos, por constituir uma unidade económica, pela desigualdade entre os sexos masculino e feminino, pela negação de direitos a mulheres e crianças e pela sexualidade associada ao papel reprodutivo. Hoje em dia, e como teremos oportunidade de debater mais aprofundadamente no subcapítulo 3.7.1, “só uma minoria vive de acordo com aquilo a que podemos chamar a família-padrão dos anos 50” (Giddens, 2000:62).

Por fim, é notório que a própria democracia se encontra em crise, com os velhos mecanismos de governação a serem envoltos num clima de descrença e num crescente desinteresse. Giddens defende que é necessário “democratizar a democracia”, não só através do desenvolvimento de uma cultura cívica mas também pela sua expansão a um nível transnacional, pois “uma era de globalização exige respostas globais, uma ideia que se aplica tanto na política como em qualquer outro domínio” (Giddens, 2000:75).

Já Robin Cohen (2005) considera que a globalização congrega seis aspetos, que devem ser considerados na sua análise: a mudança dos conceitos de espaço e de tempo; o aumento do volume das interações culturais; a comunhão dos problemas com que se deparam os habitantes do mundo; as interligações e interdependências crescentes; as redes cada vez mais completas de intervenientes e organizações transnacionais; e a sincronização de todas as dimensões envolvidas na globalização.

Para o referido autor, o tempo e a distância enfraqueceram enquanto forças de modelação das ações humanas. Devido particularmente à facilidade de deslocações, o ser humano passou a estar menos dependente de locais e de eventos específicos, o que lhe permite um maior controlo e uma maior previsibilidade do espaço e do tempo. O aumento das interações culturais, devido sobretudo à ascensão dos meios de comunicação em massa e à disseminação de estilos de vida consumistas, está na origem de sete consequências identificadas por Cohen (2005:27,28):

1. Tornou-se cada vez mais possível extrair os significados culturais dos seus contextos sociais originais e transplantá-los para outras sociedades;

2. Atualmente, e mais do que alguma vez sucedeu, temos meios para acedermos rapidamente a quantidades muitíssimo maiores de informação, provenientes de uma multiplicidade de fontes, com significado cultural de todos os tipos;

3. Podemos obter imagens completas de outros estilos de vida, especialmente através do poder das imagens visuais transmitidas na televisão e nos filmes;

4. É cada vez mais possível (e necessário para a nossa própria sobrevivência) conhecer as culturas de outros povos. Se não o fizermos, corremos o risco de sermos excluídos de muitas vantagens potenciais;

5. Os meios de comunicação em massa eletrónicos, juntamente com a rapidez dos transportes, têm capacidade para afetarem todos os que lhes estão expostos e para os incorporarem numa única experiência;

6. Fazem-nos estar cientes de que vivemos num mundo pluralista e multicultural e somos convidados a participar nas suas muitas e diferentes possibilidades, incorporadas, por exemplo, na cozinha, na música, nas práticas religiosas e nos costumes matrimoniais;

7. Não obstante, atualmente, as influências ocidentais, e especialmente americanas, dominam o volume e o carácter dos fluxos culturais e de conhecimentos.

É evidente uma crescente comunhão de problemas com que se deparam os países e os povos do mundo. Através dos meios de comunicação social, temos acesso, em tempo real, a acontecimentos e crises em locais mais ou menos distantes, o que desenvolve a nossa consciência quanto às nossas vulnerabilidades e acentua o carácter comum da humanidade.

Vivemos ligados em rede. Cada vez mais localidades, países, empresas, movimentos sociais, grupos profissionais e os próprios cidadãos se encontram imersos numa vasta teia de trocas e filiações de carácter transnacional, diluindo a separação entre as esferas da vida nacional e da vida internacional. Esta vasta rede de interligações e interdependências além-fronteiras beneficiou da influência da ação de agentes transnacionais, tais como as organizações internacionais governamentais, as organizações internacionais não-governamentais, corporações transnacionais, entre outros.

Por fim, parece notório que “todas as dimensões da globalização – económica, tecnológica, política, social e cultural – parecem estar a juntar-se ao mesmo tempo, reforçando e ampliando em cada uma delas o impacto das outras” (Cohen, 2005: 32).

Beck aponta que uma das características do processo de globalização é a irreversibilidade da globalidade que dele resulta e que tem origem em oito razões apontadas pelo autor (1998:29,30)¹³³:

1. A ampliação do campo geográfico e a crescente densidade do intercâmbio internacional, assim como o caráter global da rede de mercados financeiros e do poder cada vez maior das multinacionais;
2. A revolução permanente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação;
3. A exigência, aceite universalmente, de respeitar os direitos humanos, também considerada como o princípio da democracia;
4. As correntes icônicas das indústrias globais da cultura;
5. A política mundial pós-internacional e policêntrica: junto aos governos há cada vez mais atores transnacionais, com cada vez mais poder (multinacionais, organizações não governamentais, Nações Unidas);
6. O problema da pobreza global;
7. O problema dos danos e atentados ecológicos globais;
8. O problema dos conflitos transculturais em lugares concretos.

Sousa Santos (2001, 2004, 2006), tendo-se debruçado igualmente sobre o assunto em discussão, identifica três grandes contradições deste período histórico que espelham a sua complexidade. A primeira contradição é entre globalização e localização, já que, à medida que as interações se intensificam a nível global e tornam as relações sociais cada vez mais desterritorializadas, se observa também um movimento aparentemente oposto do surgimento de novas identidades locais, regionais e nacionais, que reivindicam o direito às raízes. A segunda contradição diz respeito ao papel no Estado. Destarte, se por um lado o Estado parece evidenciar alguma fragilidade na sua capacidade de regular a vida social, por outro continua a ser a entidade política central. Por último, a terceira contradição refere-se ao modo de encarar a globalização, já que, se para uns a globalização arrasta consigo a energia incontestável e imbatível do capitalismo, para outros, a mesma é encarada como uma nova oportunidade para promover a solidariedade transnacional e encetar as lutas anticapitalistas. Para o autor, estas contradições refletem que “o que designamos por globalização é, de facto, uma constelação de dife-

¹³³ Tradução nossa.

rentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes, e por vezes contraditórias, globalizações” (Sousa Santos, 2001: 61).

Também Gimeno Sacristán (2008:21) afirma que, relativamente ao termo globalização, “não podemos dar-lhe um valor totalizador, como muitas vezes se verifica na sua utilização”, porque “faz referência a fenómenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspetos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo laboral, as formas de entender o mundo e a vida quotidiana, cujo significado é pouco preciso”. O autor considera que a globalização é um fenómeno de difícil compreensão, porque: a) tem desiguais consequências; b) é algo mais complexo do que os mercados; e c) implica uma reconversão da linguagem para referir novas formas de estabelecer “comunidades” que questionam as referências básicas do Estado e da cultura para o indivíduo (2008:23). Assim, as grandes transformações da globalização repercutem-se na alteração em pelo menos cinco dos eixos básicos das sociedades modernas (Gimeno Sacristán, 2008), sendo eles (1) o papel do Estado, (2) a estruturação da sociedade, (3) o trabalho, (4) a cultura e (5) o sujeito. Relativamente ao papel do Estado, incluem-se nas consequências dos processos de globalização, por exemplo, a permeabilidade das fronteiras em que é possível atuar; a desvalorização da política enquanto terreno de confrontação de posições e alternativas, a favor do mercado; ou o questionamento da cidadania, das suas possibilidades e do enquadramento do seu exercício. No que concerne ao eixo da sociedade, podemos destacar: a crescente individualização; a desvalorização da participação democrática devido à desvalorização da política; o aumento das desigualdades, da segregação e da exclusão; a rutura dos laços em relação à comunidade; o surgimento de agentes sociais substitutos do Estado, como as organizações não-governamentais; o surgimento de novas solidariedades, no que diz respeito à ecologia e às gerações futuras; e o abalo do *statu quo* das sociedades recetoras como consequência das migrações. No que concerne ao terceiro eixo, evidenciam-se o aumento da informação disponível, a diferenciação do conceito de cultura e os problemas levantados pela multiculturalidade. Relativamente ao trabalho, destacamos o emprego precário e a sua instabilidade, bem como a insegurança na formação necessária para empregos mutáveis e voláteis. Por fim, no que diz respeito ao sujeito, o novo contexto pode evidenciar-se pela individualização, autonomia e liberdade acentuadas, renúncia da individualidade e entrega à massa ou à anomia, desenraizamento em relação às comunidades primárias, a perda de referentes seguros para a identidade pessoal, entre outros.

3.2.1.3. Globalização: hegemonia ou contra-hegemonia?

Conscientes da sua complexidade e multidimensionalidade, resta-nos agora questionar se a globalização pode ser caracterizada como discurso hegemónico ou contra-hegemónico. A questão parece pertinente, na medida em que a representação do Mundo como realidade globalizada constitui, de certo modo, uma ideologia, já que apresenta duas das suas características: a pretensão de se erigir em cosmovisão totalizadora da realidade e o facto de constituir uma visão moral da realidade carregada de valores positivos para os defensores e de contravalores para os críticos (Gimeno Sacristán, 2008:26).

Sousa Santos (2001, 2004, 2006) dá conta do discurso hegemónico e potencial contra-hegemónico da globalização através da identificação de formas distintas do fenómeno. O autor identifica quatro formas de globalização: o localismo globalizado, o globalismo localizado, o cosmopolitismo e o património comum da humanidade; as duas primeiras formas demonstram a hegemonia dos processos de globalização e as duas últimas são uma evidência da resistência às primeiras, ou seja, constituem contra-hegemonia.

A primeira forma, o localismo globalizado, refere-se à globalização de um determinado fenómeno local de que são exemplos a globalização do *fast food* americano, a sua música popular ou a atividade mundial das multinacionais. Neste caso, “o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença”, implicando este último “a conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a consequente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças significativas” (Sousa Santos, 2001:71).

O globalismo localizado, enquanto segunda forma de globalização, é referente ao impacto nas condições locais das práticas e imperativos transnacionais originados pela primeira forma. Refere-se à desintegração e desestruturação das condições locais, tais como a eliminação do comércio de proximidade, desflorestação e destruição de recursos naturais para pagamento de dívida externa, o uso turístico de recursos históricos, lugares ou cerimónias religiosos, artesanato e vida selvagem, entre outros.

Por oposição a estas duas formas de globalização, têm surgido nas últimas décadas formas de globalização que pretendem constituir uma resistência às duas anteriores: o cosmopolitismo e o património comum da humanidade. No primeiro caso, o autor define o cosmopolitismo como:

...a organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo os que decorrem da revolução das tecnologias de informação e de comunicação. (Sousa Santos, 2001:72,73).

São exemplos desta forma de globalização: as redes de solidariedade transnacional; a articulação entre movimentos operários de diversos países; as organizações transnacionais de direitos humanos; as organizações não-governamentais transnacionais de militância anticapitalista; as redes de movimentos e associações indígenas, ecológicas ou de desenvolvimento alternativo; as redes de movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos e contra-hegemônicos; entre outros.

Por último, o autor refere-se ao património comum da humanidade como “lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (Sousa Santos, 2001:75). Incluem-se nesta forma, por exemplo, as lutas ambientais e as lutas pela preservação da biodiversidade, ou do espaço exterior.

3.2.2. Os fluxos migratórios

Se a globalização implica um maior fluxo transfronteiriço de diversa ordem, evidentemente que também arrasta consigo a movimentação de pessoas. Como afirma a este respeito Castles (2005:49), “a globalização, sob a forma de fluxos de capital, de bens e de serviços, não pode ocorrer sem que existam fluxos paralelos de ideias, de produtos culturais e de pessoas”. Tal como vimos no subcapítulo anterior relativamente à globalização, se os analisarmos de um prisma geral, também os fluxos migratórios não são inéditos ou particularmente característicos da época que atravessamos. Quer por questões de demografia, por necessidade de procurar mais rendimento ou por questões contextuais, como guerras ou alterações climáticas, o Homem sempre teve necessidade de se movimentar. Se assim é e sempre foi, o que justifica hoje a ênfase nos fluxos migratórios enquanto fator de transformação social e, consequentemente, fator a considerar na construção do nosso imaginário social? De facto, o Homem sempre se movimentou, quando a necessidade o levou a isso, mas os fluxos migratórios de hoje em nada se assemelham com os que ocorriam há algumas décadas. A novidade

está assim na dimensão do fenómeno, já que, alicerçados pelos fluxos transfronteiriços de diversa ordem propiciados pela globalização, a facilidade e baixo custo dos transportes e as novas tecnologias da comunicação, os fluxos migratórios atingem hoje uma dimensão nunca antes constatada o que, por sua vez, exige análise e reflexão. Tal como atesta Banks,

A migração dentro e entre Estados-nação é um fenómeno mundial. O movimento de pessoas para além das fronteiras nacionais é tão antigo quanto o próprio Estado-nação. No entanto, nunca antes na história mundial o movimento de grupos diversos a nível racial, cultural, étnico, religioso e linguístico foi tão numeroso e rápido ou levantou questões tão difíceis ou complexas sobre cidadania, direitos humanos, democracia e educação. (Banks, 2011: 243)¹³⁴

Uma breve análise de algumas estatísticas disponíveis sobre esta questão poderá contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno e da sua dimensão nos dias de hoje. Estima-se que, em 2013, havia 232 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, o que representa um crescimento de 77 milhões em relação a 1990. É de referir que grande parte deste crescimento se concentrou na década de 2000 a 2010, período no qual se registou um aumento de cerca de 4,6 milhões de migrantes por ano, comparativamente à década de 1990 a 2000, que registou um crescimento anual de apenas cerca de 2 milhões (UN, 2013). Estima-se também que nos países da OCDE a percentagem de imigrantes atinja já os 10% da população total (OECD, 2014).

No que concerne à realidade portuguesa, o *Portuguese Emigration Factbook 2014* (Oliveira & Gomes, 2014) e o relatório estatístico decenal *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal* (Observatório da Emigração, 2014) fornecem-nos um conjunto de dados assaz pertinentes relativamente aos fluxos migratórios neste país. De acordo com o primeiro relatório, o número de emigrantes portugueses supera os dois milhões, o que significa que mais de 20% dos portugueses vive atualmente fora do seu país. Em 2013, o número de saídas atingiu cerca de 110 000, o que corresponde a três vezes mais, quando comparado com o verificado em 2001. Os países europeus são os países recetores de eleição, sendo que em 2010 residiam noutros países europeus cerca de dois terços dos portugueses emigrados e 85% dos que saíram de Portugal nesse ano. Dos 16 países de destino dos portugueses, 10 são europeus e dentro destes destacam-se o Reino Unido, a Suíça, a França e a Alemanha. De referir que, no que concerne ao Reino Unido, emigraram para este destino 30 000 portugueses em 2013, o

¹³⁴ Tradução nossa.

que corresponde a mais 47% que no ano anterior. A nova emigração portuguesa é mais qualificada, tendo a percentagem de diplomados no ensino superior na população portuguesa emigrada nos países da OCDE crescido mais de 50%, de 7% em 2001 para 17% em 2011.

Enquanto país recetor, e de acordo com o segundo relatório referido (Oliveira & Gomes, 2014), Portugal poderá encarar a imigração como uma contribuição positiva para superar a sua fragilidade demográfica atual. De acordo com os Censos 2011, os imigrantes constituem 3,7% do total da população residente em Portugal. Nos últimos dez anos a população cresceu 2%, sendo 91% desse valor atribuído à população estrangeira. De realçar que de 1981 a 2011, a importância relativa de empregadores estrangeiros no total de empregadores no país passou de 1,4% para 5,2%, crescimento que se torna ainda mais relevante se considerarmos que de 1981 a 2011 a taxa de variação de empregadores estrangeiros foi seis vezes superior à registada pelos portugueses. A população estrangeira residente em Portugal concentra-se maioritariamente na região de Lisboa, a qual regista 51,6% do total de estrangeiros.

Para termos uma noção da repercussão destes números a nível escolar, no ano letivo 2008/2009 frequentavam o sistema de ensino português cerca de 58 500 crianças e jovens de origem estrangeira, o que correspondia a cerca de 5% da população matriculada. Mais de metade (56,4%) de alunos estrangeiros concentrava-se nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, onde os estrangeiros constituíam cerca de 10% do total de alunos inscritos (Hortas, 2014).

Evidentemente que estes números nos alertam para este fenómeno e fazem-nos questionar que repercussões poderão os mesmos acarretar no que à convivência pacífica diz respeito. A questão torna-se ainda mais complexa, se procurarmos compreender todas as causas que podem levar alguém a migrar. Cohen (2005) destaca oito tipos de migração:

1. Migração de trabalhadores legais: mesmo com a tentativa de controlo dos Estados, este tipo de migração continua a crescer e a expandir-se para novas áreas;
2. Migração de trabalhadores ilegais ou indocumentados: apesar de ser difícil apurar o número concreto de pessoas que se enquadram neste tipo de migração (veja-se, por exemplo, o aumento de emigrantes ilegais que procuram o sul da Europa através do Mediterrâneo), este tipo de migração tem assumido duas formas predominantes: estadas para além do período permitido e entrada ilegal deliberada;
3. Migração de refugiados e de pessoas deslocadas: enquadram-se nesta categoria os requerentes de asilo e os refugiados. Refira-se, a este propósito, que o número de

requerentes de asilo nos países da OCDE aumentou 20% em 2013, em relação a 2012 (OECD, 2014);

4. Migração feminina independente: há um aumento de migração feminina, muito ligado à procura de mulheres na economia de serviços global;

5. Trabalhadores migrantes especializados passageiros: refere-se particularmente a trabalhadores altamente qualificados, a maioria dos quais trabalha para empresas de foro internacional e distinguem-se pelo facto de não abandonarem o seu local de origem definitivamente e serem apoiados pelas empresas no que concerne por exemplo a seguros, ensino de dependentes, atribuição de pensões generosas e visitas familiares;

6. Trabalhadores migrantes especializados de longa duração: enquadram-se nesta categoria os trabalhadores especializados aos quais se dá a possibilidade de permanência e cidadania no país recetor;

7. Movimentos internos em grande escala: a migração interna é muito maior em volume do que a internacional, apesar de, em termos gerais, ser menos litigiosa;

8. Turismo: apesar de tradicionalmente os turistas não serem considerados trabalhadores migrantes, é certo que a sua movimentação acarreta efeitos culturais importantes.

Para além de apresentarem uma dimensão nunca antes observada, os fluxos migratórios na atualidade contribuem também, a par da globalização, para um enfraquecimento do Estado-nação, já que “a ideia de que o Estado deve assentar numa nação relativamente homogénea torna-se assim cada vez mais difícil de sustentar” (Castles, 2005:41). Começa, desta forma, a alicerçar-se uma aparente contradição relativamente ao papel do Estado-nação, visto que “os fluxos de capital e de mercadorias são geralmente bem acolhidos pelos detentores do poder económico e político, mas a imigração e as diferenças culturais surgem como potenciais ameaças à soberania e à identidade nacionais, pelo que muitos governos e movimentos políticos procuram restringi-los” (Castles, 2005:22). Se anteriormente os fluxos migratórios pouco abalavam a soberania e o poder do Estado-nação, atualmente, e no contexto da globalização, verifica-se que:

- As migrações tendem a aumentar de volume e os migrantes apresentam características sociais e culturais cada vez mais diversas. Os Estados esforçam-se por encorajar certos tipos de migrações (de profissionais de elevada qualificação e de migrantes com compe-

tências empresariais) e deter outros (trabalhadores não qualificados e candidatos a asilo), mas revela-se difícil estabelecer distinções claras entre categorias e assegurar o cumprimento das regras.

- Os novos desenvolvimentos nas tecnologias da informação e dos transportes permitem o aumento do volume das migrações temporárias, pendulares e circulares.
- É cada vez maior o número de migrantes que organizam as suas vidas por referência a duas ou mais sociedades, e que desenvolvem comunidades e consciências transnacionais.
- Estas tendências estão ligadas ao crescente poder das redes informais enquanto modo de comunicação e de organização que transcende as fronteiras nacionais, e podem reduzir a eficácia das políticas de controlo estatal e dos modos tradicionais de incorporação dos migrantes na sociedade. (Castles, 2005:49,50)

Destarte, os fluxos migratórios no contexto da globalização, apoiados pelas novas tecnologias da comunicação e por facilidades e baixo custo dos transportes, começam a evidenciar um tipo de migrante que não quer “cortar os laços” com a sua terra natal e procura manter as suas origens culturais. Nestas circunstâncias, é dada aos migrantes a possibilidade de “circular entre lares, ou mesmo entre empregos e negócios, no país antigo e no novo. O lugar de origem, nessas condições, nunca fica definitivamente para trás: a ele se pode voltar, sem sair do lugar, e nele se pode encontrar um refúgio simbólico para as desventuras da emigração” (Barbosa, 2010:1000).

Daqui podemos concluir que a complexidade cultural atual, particularmente incrementada pela globalização e pelos fluxos migratórios, nos exige hoje um repensar do nosso imaginário social e, conseqüentemente, do papel da educação para a construção desse imaginário. Como nos lembra a este respeito Touriñán López:

As circunstâncias atuais não são as mesmas do século passado. A globalização, o pluralismo e os fluxos migratórios constituem o enquadramento a partir do qual há que procurar a convergência entre diversidade, interculturalidade e identidade localizada, porque a tensão entre a defesa da própria comunidade e o imperativo de mundialização forçam os indivíduos a enfrentarem os problemas a partir de uma ética que assume a realidade do ‘outro’ e é elaborada a partir da singularidade das situações e a vigência dos valores fundada no seu caráter relacional. (Touriñán López, 2014:11)¹³⁵

Como afirmámos anteriormente, entende-se por desenvolvimento cívico a convergência de identidade e diversidade num dado território de forma a promover uma convivência pacífica. Face à análise que empreendemos até ao momento, parece claro que, hoje, não se trata apenas de garantir uma relação estável entre legitimação-poder-sociedade. É necessário falar também da relação soberania-globalização-democracia, pois a mundialização dos fenómenos

¹³⁵ Tradução nossa.

implica o reconhecimento de que os problemas são glocais, isto é, simultaneamente globais e locais, e isso traz implicações em termos de regeneração democrática. Quando falamos em território, parece inevitável abordar a questão da cidadania, na medida em que esta se refere à relação de um indivíduo com um determinado território. Impõe-se, então, a seguinte questão: que cidadão queremos e para que sociedade? Como veremos já de seguida, a complexidade cultural atual traz implicações no que concerne ao próprio conceito de cidadania.

3.3. O CONCEITO DE CIDADANIA

Quando pensamos no conceito de cidadão, aponta-nos o senso comum que o mesmo dirá respeito à relação que se estabelece entre um indivíduo e uma determinada comunidade, territorialmente definida. Refere-nos também o senso comum que o indivíduo deve ser ativo na comunidade e é detentor de direitos e deveres. Tal parece confirmado através da consulta a diversos dicionários genéricos, que definem cidadão como “indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos, e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (“Dicionário da Língua Portuguesa 2009,” 2009). No entanto, ao nos debruçarmos sobre um dicionário com entradas mais pormenorizadas, facilmente verificamos que o conceito de cidadão poderá ir muito além da definição acima apresentada. É o caso do Dicionário do Português Atual Houaiss (2011:551), que apresenta a definição de cidadão em torno de vários sentidos, dos quais destacamos: 1) indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; 2) na Grécia antiga, indivíduo que desfrutava do direito de participar na vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo; 3) indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania; 4) cidadão do mundo ou do Universo: indivíduo que coloca as suas obrigações para com a humanidade acima dos interesses do seu país. Desta simples pesquisa, facilmente depreendemos que: a) o conceito de cidadão é um conceito histórico e, por isso, foi evoluindo ao longo do tempo; e b) o conceito de cidadão poderá ser mais amplo do que a ideia de relação, mediada por direitos e deveres, de um indivíduo com um Estado num território bem definido.

A fim de entendermos este conceito e o seu significado na atualidade, será pertinente emprendermos uma breve resenha histórica da sua evolução.

3.3.1. Breve resenha histórica do conceito de cidadão

O conceito de cidadão começou a formar-se particularmente na Grécia Antiga. Neste contexto, considerava-se cidadão todo o habitante de uma cidade-estado e com direito de participação na vida pública, exceção feita à mulher, ao comerciante, ao artesão, ao estrangeiro e ao escravo. O estatuto de cidadão era assim acessível apenas a uma minoria da população, já que, para além de excluir os grupos supracitados, limitava o estatuto a homens atenienses ou filhos de atenienses com idade superior a 21 anos (que não tivessem mais nenhum tipo de atividade), permitindo a apenas estes o direito de propor, aprovar leis e decidir sobre o rumo da sociedade. O estatuto de cidadão estava desta forma vinculado à possibilidade de exercer um direito político por parte de um grupo bastante restrito da sociedade.

Na Roma antiga, o conceito de cidadão encontrava-se vinculado a um conjunto de privilégios que eram atribuídos aos homens livres, sendo de destacar neste contexto que nem todos os homens livres eram detentores de cidadania. Assim, a participação em atividades político-administrativas, bem como a ocupação de determinados cargos, era limitada àqueles que gozavam de uma cidadania ativa, que lhes conferia um conjunto de privilégios, entre os quais o direito a possuir e transmitir propriedade, a proceder a uma ação legal, o direito de voto nas assembleias etc.

Seria particularmente com a Revolução Francesa que o conceito de cidadania começaria a aproximar-se da definição liberal atual e passaria a associar-se aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, estabelece-se a igualdade de todos perante a lei e um conjunto de direitos e deveres a cumprir relativamente ao Estado.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ratificada pouco após a II Guerra Mundial, atribui-se a igualdade entre todos os cidadãos, independentemente da sua nacionalidade, raça, etnia, sexo, religião, convicção política etc., pelo que os direitos do cidadão passam a ser de aplicabilidade mundial e não limitados pelas fronteiras de um determinado espaço. Isto constitui um marco importante na evolução da cidadania, já que, “ao deixar de ser considerada unicamente nacional, a cidadania pode deixar de ser exclusiva e incompatível com outras cidadanias” (Araújo, 2008: 82).

Como podemos verificar, o conceito de cidadania foi sofrendo alterações ao longo do tempo. A sua evolução esteve sempre dependente do contexto da época e das reivindicações

que foram sendo feitas, no sentido de uma maior liberdade e igualdade para todos. A análise da sua evolução histórica permite-nos reconhecer a sua contextualidade e abre-nos a possibilidade de novos significados:

Ser cidadão corresponde a um modelo social e político vigente em cada tempo histórico e de acordo com um espaço ou comunidade determinada. Por isso, estamos perante um conceito de natureza aberta e expansiva que não tem um significado único, o que obriga a uma constante redefinição de acordo com as circunstâncias, pois a 'figura do cidadão' não poderá ser entendida sem a referência à cultura em que está integrado e aos grupos a que pertence. Por conseguinte, a cidadania não é um conceito fora de contexto. Deverá ser analisada na realidade em que surge para nela ter sentido. Daí estar em constante construção, pois estamos perante uma dimensão humana que deverá ser pouco a pouco completada. (Martins, 2006:99)

Face a este reconhecimento, importa agora questionar que cidadão pretendemos nos dias de hoje e para que sociedade. O conceito de cidadania está associado ao aparecimento dos Estados modernos que, como vimos no subcapítulo 3.2, apresentam alguma debilidade, particularmente devido à sua integração num espaço transnacional. Por outro lado, a crescente complexidade cultural apresenta novos desafios a um conceito a que, no âmbito dos Estados-nação, se associava a unidade e homogeneidade dos mesmos. Todas estas circunstâncias contribuem para que atualmente se discutam novas reconfigurações da cidadania ou, como afirmam Janela Afonso e Lúcio-Villegas (2007), estejamos perante “cidadanias em transição”.

3.3.2. Cidadania, educação e cultura

A necessidade de refletirmos sobre cidadania no âmbito da discussão educativa decorre da estreita ligação entre este conceito e educação, na medida em que as questões sobre que tipo de cidadão e sociedade desejamos trazem inevitavelmente repercussões a nível educativo. Assumimos assim que “a cidadania constitui um grande projeto a partir do qual surge uma agenda de problemas para considerar a partir da educação” (Gimeno Sacristán, 2003). Gimeno Sacristán (2003) evidencia a interdependência entre cidadania e educação e aponta cinco razões que estão na origem dessa relação: (1) a cidadania e a educação apoiam-se enquanto narrativas de progresso, já que a educação contribui para a construção do cidadão a fim de que a participação na vida democrática faça parte de uma cultura enraizada na mente e nos corações dos cidadãos; (2) a cidadania proporciona um modelo de referências, normas e valores segundo o qual a educação deve ser pensada e realizada; (3) a cidadania é “uma forma de ver,

entender e aspirar a algo na educação” (Gimeno Sacristán, 2003:193), uma metáfora poderosa para guiar o desenvolvimento dos destinatários da educação; (4) face aos desafios que enfrenta no contexto da globalização, a cidadania necessita de novos modelos de pensamento e outros de relações sociais de forma a gerar uma cultura contra hegemónica; e (5) sem a educação a participação social será sempre limitada, pelo que a educação é uma condição indispensável para promover a inclusão social dos indivíduos nas sociedades complexas.

A cidadania é, deste modo, um projeto de cultura social (Gimeno Sacristán, 2003), sobre o qual, particularmente no contexto de crescente complexidade cultural, surgem inúmeros debates. Um dos debates mais pertinentes no contexto atual relaciona-se com a ligação entre cidadania e cultura e a ênfase a dar aos dois polos da cidadania: indivíduo e comunidade. Surgem portanto na educação para a cidadania duas posições opostas, consoante se considere que o foco deve ser colocado no indivíduo ou na comunidade: liberalismo e comunitarismo. Vejamos em que consistem estas duas tradições de pensamento de educação para a cidadania.

3.3.2.1. Liberalismo e comunitarismo: a possibilidade de um diálogo

A abordagem liberal de cidadania é a que tem vigorado na maior parte das democracias ocidentais a partir da Segunda Guerra Mundial. Os liberais atribuem primazia ao indivíduo e aos seus direitos fundamentais, considerando que as relações sociais e as tradições culturais devem acomodar-se num segundo plano. Nesta perspetiva, o liberalismo prioriza o indivíduo, a liberdade, a igualdade, o universalismo, a neutralidade das instituições etc., contra o autoritarismo e o fundamentalismo.

Por seu lado, o comunitarismo começou a destacar-se particularmente com o enfraquecimento do Estado liberal. Ao mesmo tempo que as movimentações transnacionais começam a tornar-se frequentes, também frequente se torna a reivindicação de que os laços que mantemos com a nossa comunidade são um elemento central da organização social, fazendo assim parte da nossa própria identidade. Como nos diz Touraine, “quanto mais difícil é definir-se como cidadão ou trabalhador nesta sociedade globalizada, mais é tentador definir-se pela etnia, pela religião ou pelas crenças, pelo género ou pelos costumes, todos definidos como comunidades culturais” (1998:51). Segundo a perspetiva comunitária de cidadania, esta alude automaticamente à comunidade à qual se pertence. Segundo os comunitaristas, a ligação entre o indivíduo e a comunidade é determinante na sua identidade, pelo que deve ser dada primazia ao contexto cultural. Para este grupo, o fundamental é preservar a coletividade. A comuni-

dade enquanto forma de organização social deve ser respeitada e valorizada, pelo que as relações que o indivíduo mantém com todos ao seu redor, que se unem por ligações religiosas, culturais, afetivas, são prioritárias.

O liberalismo e o comunitarismo são duas posições que se repercutem no papel exigido à educação, no respeitante à construção do cidadão e à sua participação na comunidade. Assim, se o liberalismo entende que a educação se deve centrar no indivíduo, o comunitarismo exige-lhe uma formação voltada para a manutenção dos laços coletivos. Há que reconhecer que ambas as posições se apresentam como incompletas, já que indivíduo e comunidade são dois polos que se complementam e uma educação que enfatize um dos polos em detrimento do outro será sempre inadequada.

Pensamos que, no que concerne ao papel da educação relativamente à educação para a cidadania, o ideal será procurar conciliar estas duas perspetivas, o que depende do reconhecimento da complementaridade dos direitos políticos, económicos, sociais e culturais. Nesta perspetiva, “os direitos políticos, de um lado, e os direitos sociais e culturais do outro, são complementares. Quando há um afastamento desta conceção aberta dos direitos, está-se a alimentar uma oposição artificial e perigosa entre um liberalismo portador de desigualdade e um comunitarismo obcecado pela procura de identidade e da homogeneidade” (Touraine, 2005:203,204). Pretende-se desta forma uma redefinição do conceito de cidadania. Como nos diz Barbosa (2006:55),

A noção tradicional de cidadania tem de dar lugar a uma outra – mais aberta e mais complexa – por forma a reconhecer o pluralismo cultural das sociedades (estipulando direitos diferenciais para todos os grupos) e ao mesmo tempo articular esse reconhecimento com a necessidade de vincular todas as coletividades culturais a princípios e a direitos comuns de cidadania, como é o caso dos direitos individuais universais resultantes das sucessivas declarações que se foram produzindo desde a primeira modernidade. Assim, procura-se um equilíbrio entre o respeito das culturas em presença no espaço público e a aceitação de um corpo de princípios federadores – única possibilidade de vivermos juntos na diferença e com os diferentes.

A discussão sobre a relação cidadania-educação-cultura, que opõe os liberais aos comunitaristas, tem-se desenvolvido particularmente no âmbito dos Estados-nação, ou seja, dentro de um marco territorial bem definido pelas fronteiras nacionais. No entanto, e como vimos no subcapítulo 3.2, esta configuração política encontra-se debilitada, particularmente pela participação em espaços transnacionais que lhe retira alguma centralidade política. Os movimentos transnacionais de diversa ordem evidenciaram a capacidade de estar, pensar e

agir muito além das fronteiras nacionais. Começa então a destacar-se uma nova perspectiva relativamente ao conceito de cidadão, a de cidadão do mundo, e ao papel da educação para a cidadania, com a possibilidade de considerarmos uma cidadania mundial.

3.3.2.2. Cosmopolitismo

A recuperação do velho ideal histórico de cosmopolita, enquanto visão educativa, surge na sequência da complexa rede de relações transnacionais da sociedade atual, crescente movimentação entre e além-fronteiras, bem como do poder dos meios de comunicação globais, que constantemente nos relembram que não estamos sozinhos no mundo nem somos alheios ao que no resto dele se passa. É esta consciência coletiva que tem propiciado a visão de uma cidadania mundial, segundo a qual os nossos direitos e deveres ultrapassam as fronteiras nacionais e o nosso território passa a ser o Mundo. Esta perspectiva, questiona “o ‘ser cidadão’ na salvaguarda dos seus direitos baseado no Estado e nos limites territoriais” (Martins, 2006:86) e exige da educação a preparação de cidadãos para uma sociedade-mundo (Morin, 2004). Evidentemente que tal conceção de cidadania nos poderá parecer “um ideal estranho”, já que a ideia dela nos liga diretamente a uma determinada comunidade política (Cortina, 2005). Há que a encarar como sendo um ideal e, como tal, pode constituir uma direção a seguir, já que “só projetos capazes de gerar ilusão, projetos realistas por estarem entranhados no ser pessoa, podem ser bem sucedidos” (Cortina, 2005:252)¹³⁶. O ideal de cidadania mundial, impele-nos para o conjunto dos seres humanos numa única comunidade, ideal aliás que tem estado já na base de inúmeras ações, como o voluntariado internacional, a ajuda humanitária, a proteção dos refugiados, a ação de organizações internacionais etc. Trata-se de desenvolver laços não apenas com aquele que ‘me’ é próximo fisicamente, mas com todos aqueles que são próximos de ‘mim’ pela sua própria condição de humanos. Assim, “para ser hoje um bom cidadão de qualquer comunidade política é preciso satisfazer a exigência ética de ter por referência os cidadãos do mundo” (Cortina, 2005:255)¹³⁷.

Desta perspectiva partilha Nussbaum (1999), para quem a educação para a cidadania terá de ser uma educação para o cosmopolitismo, ou seja, uma educação para a cidadania mundial. A autora entende que a ênfase numa educação cosmopolita facilitará a convivência na sociedade pluralista atual, sustentando-se em torno de quatro argumentos:

¹³⁶ Tradução nossa.

¹³⁷ Tradução nossa.

1) A educação cosmopolita permite-nos aprender mais sobre nós mesmos. A educação centrada numa única cultura tenderá a limitar a visão que temos da realidade, tornando-nos ignorantes acerca de nós mesmos. Só através do conhecimento e contraste com outras culturas, poderemos ultrapassar a sensação de que a nossa forma de vida é a única existente, encarando-a assim como “natural”;

2) Avançamos na resolução de problemas que exigem a cooperação internacional. Numa época em que a interdependência entre nações se torna evidente e cada vez mais se exige a colaboração na resolução de problemas que a todos afetam, a educação deverá incentivar o respeito e o conhecimento de outras culturas e tradições, para que o diálogo global possa ocorrer;

3) Reconhecemos obrigações morais reais para com o resto do mundo, que de outra forma passariam despercebidas. Só uma educação para a cidadania baseada no cosmopolitismo nos fará conscientes da nossa obrigação moral relativamente aos outros. É o reconhecimento de que fazemos parte de uma mesma humanidade, em que todos são iguais e têm os mesmos direitos, que nos permite desenvolver a consciência de que somos moralmente responsáveis pela mesma, pelo que qualquer decisão política ou económica deverá considerar a igualdade e os direitos de todos;

4) Elaboramos argumentos sólidos e coerentes baseados nas distinções que estamos dispostos a defender. Na sociedade multicultural em que vivemos, o respeito pelo outro no seio de uma nação enfraquece-se, caso não se contemple, através da educação, um respeito mundial mais amplo, mais além das próprias fronteiras.

Para Morin (2004: 107) a educação para a era planetária, ou para uma sociedade-mundo, terá de assentar em seis eixos estratégicos: (1) eixo conservador/revolucionante, que exige conservar a sabedoria do passado e, simultaneamente, criar as condições para que a humanidade se realize enquanto tal; (2) progresso/resistência, já que o progresso da hominização exige a resistência à barbárie; (3) desenvolvimento, conceito que necessita ser repensado no sentido de desenvolvimento humano; (4) articulação entre passado, presente e futuro, de forma a que as três instâncias sejam respeitadas igualmente; (5) política da complexidade, que permitirá articular os problemas de qualquer contexto com o contexto planetário; e (6) civilizar a civilização, através da reflexão sobre as riquezas e as fraquezas da civilização ocidental, procurando superar os obstáculos produzidos pelas estruturas burocráticas e pela institucionalização de políticas unidimensionais. O que pretendemos realçar com esta reflexão sobre o con-

ceito de cidadania é que, no mundo atual, urge refletir sobre o ideal de cidadão que deve guiar a nossa ação e a nossa prática educativa. Fará sentido, questionamos nós, num mundo que é cada vez mais simultaneamente local e global, limitarmos o conceito de cidadão a um estatuto meramente jurídico limitado por fronteiras? Ou atrever-nos-emos a alargar os nossos horizontes e a considerar que o cidadão pode, e deve, construir a sua identidade tendo por referência, conjuntamente, o seu papel no contexto local e o seu papel no contexto mundial? Não se trata aqui de enfatizarmos um contexto (territorial/local) ou outro (territorial/mundial). Trata-se de considerar que a nossa identidade exige um equilíbrio entre os dois polos. Destarte:

O conhecimento e apego pela identidade própria não devem implicar uma aceitação cega da própria herança, isenta de uma perspetiva crítica, mas também não isenta de que se possa produzir uma 'adesão mais profunda de cada um à sua própria tradição' (Parra, 2011:22). Para isso, o conceito de cosmopolitismo tem de ser reforçado nas sociedades multiculturais de tal forma que acomode tanto a abertura ao novo como a lealdade reflexiva ao próprio. Ou seja, embora não sejam aceitáveis abordagens dogmáticas, tal não implica excluir todo e qualquer vínculo local, que recebe influência externa mas conserva características determinadas – ainda que não necessariamente imutáveis – pela sua herança cultural. Ademais, este sentido do local evita que o cosmopolitismo derive num nomadismo que lhe impeça de ter um sentido de responsabilidade moral, isto é, um compromisso estável com algo. (Fuentes, 2014:69,70)¹³⁸

Trata-se de reconhecer que o nosso papel no mundo é também, simultaneamente, local e global. De um bom cidadão se espera a capacidade de conjugar estas duas dimensões e estabelecer um duplo compromisso: com os que o rodeiam e com a humanidade.

Numa época de crescente complexidade cultural, exige-se uma cidadania em que não só se reconheça a alteridade dos outros, como também princípios e valores comuns, sobre os quais se poderá construir uma convivência pacífica. Tal compromisso não poderá passar ao lado da educação e exige o reconhecimento da sua dimensão axiológica. É essa a discussão a empreender no tópico seguinte.

3.4. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

As circunstâncias hodiernas exigem que se intensifique a discussão sobre o sentido axiológico da educação. Esta tem de ter um rumo, tem de ser orientada face a um determinado modelo de pessoa e de sociedade. Parece consensual, nos dias de hoje, a ideia de que vivemos

¹³⁸ Tradução nossa.

uma “crise de valores, cujas manifestações mais visíveis são as condutas de matriz individualista, a não solidariedade, a intolerância e a agressividade” (Araújo, 2008:97). É precisamente esta consciência que reforça a necessidade e urgência de uma educação em valores. Convém, neste ponto, lembrar a importância dos valores na ação humana. Neste contexto,

Os valores têm um papel importante no equilíbrio da personalidade, guiando os comportamentos e orientando as tomadas de decisão. Os valores compõem um conjunto interiorizado de princípios que estimulam a pessoa a atuar de uma forma previsível e mais ou menos estável, auxiliando, de certa forma, na antecipação e previsão das condutas, bem como nas consequências das mesmas. Deste modo, o valor será um determinante de um comportamento humano, tanto das suas condutas, como das suas atitudes, ocupando parte central da personalidade das pessoas. (Araújo, 2008:97)

Sendo certo que a educação não é “mera atividade técnica”, é necessário reconhecer a sua dimensão ética (Barbosa, 2006:31). Neste sentido, educação e valores complementam-se enquanto base do processo de humanização, pelo que se considera que “ educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor” (Fonseca, 2005:108) . A educação assenta, desta forma, na valorização e eleição de valores e essa eleição exige sempre um certo grau de liberdade. Contudo, devemos tomar em consideração que “a liberdade absoluta é apanágio dos deuses. Ao homem, como ser finito, cabe apenas a alternativa da escolha e da decisão, num reino de possibilidades e limites” (Manso & Barbosa, 2001: 430). À educação cabe, portanto, um papel fundamental, já que pode ajudar a reconhecer e a enfrentar dilemas. Como afirma Peres,

Trata-se de enfrentar os dilemas morais, isto é, promover uma genuína educação para os valores que torne realizáveis sonhos coletivos, acreditando no homem concreto, situado a nível local, regional, nacional e internacional, capaz de uma pedagogia da esperança que abra caminho a juízos morais que permitam distinguir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, em defesa do bem comum. Convenhamos que é preciso ter muito cuidado em matéria de valores. É óbvio que nem todos os valores servem. É preciso delimitar as fronteiras entre o razoável e o absurdo, entre o saudável e o doentio. (Peres, 2000:76)

A mesma senda é percorrida por Touriñán López ao afirmar que,

A educação em valores continua a ser uma necessidade inexorável: temos de orientar-nos e aprender a eleger, há que estar capacitado para optar, porque o nosso projeto de vida, individual e socialmente, é, de facto, uma questão aberta e de direito, um compromisso de

vontades, axiologicamente orientado para um mundo pessoal e social melhor. *A educação é, por isso, um valor e desenvolve valores.* (Tourinán López, 2008:9)¹³⁹

A eticidade educativa deve ser encarada de forma dinâmica, na medida em que vai refletindo as preferências sociais (Barbosa, 2006). Se assim o é, há que reconhecer que “hoje, a preferência tem um nome: educar para uma cidadania que seja amiga da alteridade cultural, que a reconheça, que a respeite e que a convide para uma existência comum – sem barreiras, sem fronteiras e sem trincheiras” (Barbosa, 2006:32). Se se trata de avaliar e eleger valores, é coerente que se considere que a educação em valores adquire caráter patrimonial, no sentido em que “aprendemos a eleger, a decidir e a definir-nos finalidades, para poder determinar o nosso projeto de vida, dando resposta às nossas necessidades em cada circunstância” (Tourinán López, 2008^a: 18).

No que concerne ao sentido axiológico da educação, algo se mantém como sendo uma necessidade inexorável, e ao mesmo tempo algo mudou. O que se mantém é a necessidade de educar em valores que, como tarefa, implica a construção de experiência axiológica, de forma a que, como resultado do processo educativo, o educando esteja capacitado para, através da sua experiência axiológica, realizar o seu projeto (Tourinán López, 2008b). O que mudou foram as circunstâncias atuais que apresentam à educação um novo desafio:

O desafio do sentido axiológico na educação é pensar no indivíduo como ser capaz de combinar a cultura universalizada e a circundante, realizando ‘deslocamentos’ de uma a outra sem problemas, porque o seu eu, multifacetado, está inevitavelmente aberto inclusive a influências provenientes de fora do seu contexto. Temos de orientar-nos e aprender a decidir o nosso projeto de vida, conscientes de que as circunstâncias do mundo atual modificaram a urgência e a oportunidade das finalidades, dos procedimentos e das condições dos agentes da educação em valores no sentido definido de reforçar os determinantes internos da conduta pessoal num mundo modificado e em transformação. (Tourinán López, 2008:12)¹⁴⁰

Evidentemente que, face à conjuntura atual e no âmbito de sociedades cada vez mais pluralistas e abertas, a educação torna-se num poderoso instrumento na consolidação de sociedades mais democráticas, que rejeitem cair em fundamentalismos desmesurados ou em universalismos tão abstratos que impeçam a possibilidade de cada um decidir o seu projeto de vida. É necessário então que a educação favoreça a configuração de um novo imaginário social que reconheça simultaneamente a riqueza e as potencialidades de vivermos num mundo atraves-

¹³⁹ Tradução nossa. Itálico original.

¹⁴⁰ Tradução nossa.

sado por diversas identidades e culturas, de forma a poder contribuir para a convivência pacífica. Face à pluralidade das sociedades hodiernas, entende-se, e até porque, como veremos de seguida, a experiência já nos mostrou que outras alternativas se mostraram inadequadas, que o interculturalismo se apresenta como o modelo mais adequado. É à análise deste ponto que nos dedicaremos de seguida.

3.5. O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE

A educação para a cidadania não pode, à luz da sociedade atual, ser discutida à margem da educação intercultural. A relação de dependência entre estas duas expressões parece evidente. Se a educação para a cidadania pressupõe a preparação dos indivíduos para uma participação ativa e comprometida na sociedade, então não se pode desconsiderar as características da mesma nessa educação. E a realidade, hoje e previsivelmente cada vez mais no futuro, é que vivemos num mundo social e culturalmente complexo e cada vez mais diverso. Nesta perspetiva:

A educação intercultural não pode ser isolada da educação para a cidadania uma vez que é no contexto da educação para o ser e o estar em sociedade que se adquirem os valores necessários para viver e conviver na comunidade. A educação intercultural não é mais que o começo de uma ação muito mais vasta, complexa e universal, que compromete toda a sociedade numa tarefa conjunta que afeta todas as pessoas, e não apenas os imigrantes, e durante toda a vida: a educação para a cidadania. (Pedro, Pires, & González, 2007:233)

A educação intercultural faz parte da educação para uma cidadania inclusiva e participativa, já que ambas assentam em cinco princípios básicos: 1) abertura à diversidade cultural; 2) igualdade de oportunidades e equidade; 3) coesão social; 4) participação crítica na vida e deliberação democrática; e 5) respeito pela vida no planeta (Pedro et al., 2007:236,237).

Como analisámos no subcapítulo 3.2, a diversidade atual é fruto de dois fenómenos que se têm desenvolvido ao longo do século XX, particularmente na sua segunda metade, e início do século XXI: a globalização e o aumento dos movimentos migratórios. Como consequência destes fenómenos, vivemos num tipo de sociedade que designamos como multicultural. Como assinala Neuner (2012:13), “experienciamos hoje uma enorme mistura de pessoas de diferentes nações, culturas, grupos étnicos e religiões, especialmente nas áreas metropolitanas. Estes

processos podem criar todo o tipo de tensões e conflitos”¹⁴¹. De facto, as reações perante a diversidade cultural podem demonstrar alguma perplexidade, alguma apreensão, algum medo. A questão que nos deveremos colocar agora é: como conviver com “o Outro”, numa sociedade democrática em que todos tenham as mesmas oportunidades e vejam reconhecidos os seus direitos?

Para responder a esta questão, e face a esta complexidade, é necessário que façamos uma revisão do nosso imaginário social, entendido pelo “modo como imaginamos a sociedade no seu conjunto, a forma de nela vivermos e nos relacionarmos, seja com os próximos (nativos como nós), seja com os estranhos (imigrantes, refugiados, forasteiros) ou que residem cá dentro desde longa data, como as minorias étnicas e os grupos nacionais subestatais” (Barbosa, 2011:483). O grau de diversidade é tal que “já não é apropriado assobiar para o lado e fazer de conta que nada acontece à nossa volta” (Barbosa, 2011:479). Neste contexto, o imaginário intercultural parece oferecer-nos a alternativa mais apropriada, já que reúne as condições que mais parecem adequar-se à sociedade atual, nomeadamente:

O respeito pela dignidade cultural de todos, em particular do estranho-estrangeiro, por ser a pessoa mais vulnerável às pressões de conformidade social e cultural; a liberdade de opções culturais e étnicas acima de qualquer prerrogativa dos grupos de pertença; e, por fim, o lugar central da convivência entre indivíduos e coletividades pertencentes a horizontes culturais diferentes. Pelo lado ético, o imaginário intercultural assenta as relações no reconhecimento e na estima mútua. Pelo lado jurídico, o essencial está nas garantias de igualdade democrática enquanto “igualdade civil, igualdade de liberdades e igualdade de oportunidades” (Gutmann, 2008, p.17). Pelo lado político, enfim, esse imaginário é a força inspiradora de uma sociedade aberta, onde todos tenham o seu lugar. (Barbosa, 2011:484,485)

Assumindo esta posição, e antes de analisarmos os modelos alternativos ao interculturalismo, será apropriado definirmos alguns conceitos básicos relativamente a esta temática. Referimo-nos quer aos binómios multiculturalidade/ multiculturalismo e interculturalidade/interculturalismo, quer ao conceito de cultura. Na literatura, é muito comum a referência a multiculturalidade ou multiculturalismo como se de sinónimos se tratassem, mas, no rigor da utilização da língua, tal não se verifica. Destarte, multiculturalidade refere-se ao facto de existirem diferentes culturas numa mesma sociedade (perspetiva descritiva); por outro lado, multiculturalismo refere-se à posição que defende uma determinada forma dessas diversas culturas viverem no seio duma mesma sociedade, isto é, refere-se a uma forma de atuar, de agir

¹⁴¹ Tradução nossa.

face ao fenómeno (perspetiva prescritiva). O mesmo acontece com o binómio interculturalidade e interculturalismo. A interculturalidade refere-se ao facto de haver interação e diálogo entre duas ou mais culturas (perspetiva descritiva), ao passo que interculturalismo se refere ao modelo a seguir que poderá potenciar essa interação¹⁴². O que será importante evidenciar aqui é que “o multiculturalismo e o interculturalismo são projetos com carga ideológica, pois trata-se do que queremos fomentar e defender” (Touriñán López, 2014:12)¹⁴³. No entanto, verificamos que é comum a utilização de ambos os termos, considerando sempre as suas duas dimensões (descritiva e prescritiva)¹⁴⁴.

Relativamente ao conceito de cultura, consistia, tradicionalmente, num conceito estático e referia-se ao “conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração” (Pereira, 2004: 27). Na atualidade, contudo, esta conceção estática não será a mais apropriada, já que a diversidade cultural impõe que se considerem outras dimensões suas na definição daquela. Neuner (2012) propõe que o conceito de cultura inclua dois aspetos fundamentais: abrangência e dinamismo. Assim, cultura, num sentido mais abrangente, poderá ser definida como:

... uma forma específica de pensar, agir e sentir acerca das nossas próprias ações e as ações dos outros. Inclui explicações conscientes ou subentendidas do nosso lugar no mundo. Abrange também crenças, esperanças, ideologias e visões do mundo, aos quais recorreremos para avaliar a realidade, verdades, valores e ideias sobre o que é bom ou mau. Implica também, num contexto de diversidade sociocultural, a existência de outros grupos com formas de pensar, agir e sentir diferentes. (Neuner, 2012:21)¹⁴⁵

Por outro lado, a cultura deve ser encarada como sendo dinâmica e, por isso, em constante transformação e renovação, ultrapassando deste modo a imutabilidade inerente à sua definição tradicional. Assim o é, “porque a alteram os sujeitos que dela se apropriam e subjetivam” e, neste sentido, “não só o Mundo é multicultural – diverso -, mas também cada cultura e cada indivíduo aculturado em qualquer delas. Tudo é impuro, mescla e hibridação” (Gimeno Sacristán, 2008:31). Gimeno Sacristán (2008) distingue três sentidos de cultura: cultura no sentido clássico e moderno; cultura como formas de vida ou expressão e a cultura de massas.

¹⁴² Giménez Romero (2010) faz a mesma distinção, designando como plano factual (multiculturalidade e interculturalidade e plano normativo (multiculturalismo e interculturalismo).

¹⁴³ Tradução nossa.

¹⁴⁴ Por exemplo, Candau(2008) ou Pedro et al.(2007).

¹⁴⁵ Tradução nossa.

O primeiro sentido prende-se com o legado da memória histórica, formada pelos êxitos mais apreciados em cada momento em todos os campos do saber. O segundo sentido é o que se refere ao “conjunto da experiência, das tradições, de modos de vida, de expressão, de saber-fazer e formas de ser de um povo ou comunidade, com as quais é identificado a partir de fora e com as quais os indivíduos particulares se identificam como seres unidos a outros, sendo da mesma cultura”(Gimeno Sacristán, 2008:33). Segundo o autor, este sentido caracteriza-se particularmente pela sua referência territorial (a sua origem ocorre num território mais ou menos delineado) e demarcação social (num grupo de pessoas que geralmente são consideradas pertencentes a essa cultura), evidenciando deste modo uma forma de pertença e os vínculos numa comunidade social. O terceiro sentido apontado por Gimeno Sacristán diz respeito à cultura de massas, que alude a uma “mescla de componentes amplamente difundidos entre a população: de símbolos, objetos, atividades culturais de ócio, assistência a espetáculos, aquisição de elementos artísticos ou expressivos que se popularizam” (Gimeno Sacristán, 2008:36), ampliados pelos meios de comunicação de massas.

3.5.1. Identidade, diversidade e diferença: modelos e cenários de relação cultural

Na revisão da literatura, é hoje notória a ênfase colocada no interculturalismo, e por coerência na educação intercultural, como a resposta mais adequada para a convergência entre identidade, diversidade e diferença num território como forma de potenciar a convivência pacífica. Para entendermos o atual enfoque na educação intercultural como resposta à complexidade cultural, será conveniente revermos os modelos culturais que lhe são alternativos.

Quando falamos na relação entre culturas e na forma como se tratam as diferenças entre as mesmas, podemos distinguir entre dois grupos de modelos (Touriñán López, 2012e, 2014c, 2015):

1. Tratamento assimétrico das diferenças culturais: origina modelos de assimilação, segregação, compensação, contracultura e radicalismo identitário e fundamentalista. Neste tipo de modelos prevalece um cenário de domínio-eliminação. Por tal se entende que há uma eliminação ou domínio total ou parcial dos elementos (parcial ou totalmente) de uma das culturas sobre as restantes.
2. Tratamento simétrico das diferenças culturais: origina modelos multiculturais ou interculturais. O primeiro caso resulta de um cenário de acomodação-paralelismo

entre grupos culturais que defendem a integração política, praticam a tolerância e aceitam a identidade cultural de minorias étnicas consolidadas. O segundo caso resulta de um cenário de interpenetração-fusão de culturas que, para além da integração política, assumem a possibilidade de integrar identidades culturais num determinado marco territorial, possibilitando a mistura de culturas. Neste último caso, procura-se garantir a possibilidade de estabelecer uma esfera de identidade cultural partilhável num dado território de convivência, abrindo-se a possibilidade de integrar algum aspeto da cultura de outros grupos na interação.

Pesem embora as diferentes terminologias adotadas por diversos autores¹⁴⁶, consideramos que, em termos gerais, se faz referência na literatura a três modelos predominantes: o modelo assimilacionista, o modelo multicultural e o modelo intercultural. Vejamos em concreto o que se defende em cada um deles.

3.5.1.1. Modelo assimilacionista

O modelo assimilacionista constituiu a primeira etapa das políticas multiculturais, apesar de se basear ainda na monoculturalidade. Neste reconhece-se que vivemos numa sociedade multicultural, mas considera-se que a melhor forma de encarar o fenómeno será propiciar a assimilação da cultura dominante pelas culturas minoritárias, “através de um projeto de construção de uma cultura comum que exige que se deslegitime dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (Candau, 2008:50). A ideia-chave deste modelo é que uma integração bem-sucedida na sociedade implica a eliminação de barreiras culturais, entre a cultura majoritária e as culturas minoritárias, através da imersão na cultura dominante, já que só ela poderá garantir os conhecimentos e as competências necessárias para potenciar uma inserção nos sistemas económico e social. Para potenciar a integração, as culturas minoritárias devem renunciar às suas culturas de origem, de forma a conseguir-se uma uniformização cultural e assim garantir as mesmas oportunidades para todos. Este modelo tem sido alvo de inúmeras

¹⁴⁶ Por exemplo, Candau (2008) distingue multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo; Barbosa (2010) faz distinção entre assimilação, monoculturalismo plural e pluralismo convivial; Pereira (2004) sistematiza três modelos que designa de assimilacionista, integracionista e pluralista; Pedro, Pires, & González (2007) distinguem entre modelo assimilacionista, modelo multicultural ou pluralista e modelo holista ou integracionista.

críticas por se considerar que assenta numa postura etnocêntrica da cultura dominante, que se considera superior a todas as demais e que propõe “uma visão míope e etnocêntrica do tratamento da diversidade cultural, cujas soluções passam pela elaboração de programas de educação compensatória e mesmo de escolas segregadas, sem ter em conta o valor das outras culturas e a importância do seu tratamento no currículo transversal conjuntamente com a autóctone” (Pedro *et al.*, 2007:238).

3.5.1.2. Modelo multicultural

O modelo multicultural, e apesar de embora as críticas que lhe possamos dirigir, é normalmente apontado como uma evolução relativamente ao modelo assimilacionista. Ao contrário daquele, o modelo multicultural reconhece o direito à diferença cultural e procura atenuar a relação de superioridade entre a cultura majoritária e as culturas minoritárias. Neste modelo, há um enfoque claro na diferença cultural e na promoção da expressão de cada cultura em contextos particulares, “favorecendo a formação de comunidades culturais homogêneas com as suas próprias organizações” (Candau, 2008:51). Os críticos deste modelo acusam-no de constituir uma resposta limitada à multiculturalidade, na medida em que contribui para a criação de “verdadeiros *apartheids* socioculturais”¹⁴⁷ (Candau, 2008:51), ou seja, a “transformação da sociedade multicultural num mosaico de comunidades étnicas, ensimesmadas na cultura própria, vivendo vidas paralelas e com poucas ou nenhuma comunicação entre si” (Barbosa, 2010:1006). Neste sentido, este modelo poderá facilitar “o isolamento por afinidades em vez da unidade pretendida, abre campo a tensões e fraturas sociais e desvia, afinal, do objetivo de criar uma sociedade que a todos respeite e garanta iguais oportunidades” (Nunes, 2004, citado por Pedro *et al.*, 2007:239).

Verificamos, desta forma, que tanto o modelo assimilacionista como o modelo multiculturalista são frequentemente caracterizados como modelos limitados enquanto respostas à multiculturalidade. Como observa Barbosa (2011:484):

A vida coletiva, nestes tempos conturbados e de grande indefinição, pode ser imaginada de muitas maneiras, mas não pode alinhar pelo assimilacionismo e pelo multiculturalismo se quiser permanecer na órbita democrática. Assimilacionismo e multiculturalismo são imaginários incompatíveis com a democracia, não apenas porque violam flagrantemente o respeito pela diversidade cultural e étnica, como podem levar, no caso do multicultura-

¹⁴⁷ Itálico original

lismo, a um fracionamento e a uma insolidariedade social, gerando divisões, crispções e polarizações identitárias entre pessoas e grupos étnicos. Se o assimilacionismo, enquanto imaginário da mesmidade, é uma violência simbólica para quem tem de renunciar à cultura própria (normalmente como moeda de troca por direitos e regalias da maioria hegemónica), já o multiculturalismo é a via mais direta para fazer da sociedade uma 'coleção de comunidades étnicas' (Sen, 2007, p.212), ou então, como diz Savater (2003, p. 171), 'uma diversidade de uniformidades', eventualmente tolerantes umas com as outras, mas separadas por muros de incomunicação e levando, em espaços confinados, vidas paralelas. A esta luz, o multiculturalismo suscita preocupações quanto à coesão social dos universos sociais multiculturais e sérias dúvidas quanto à possibilidade de organizar consistentemente a vida política comum.(...) A vida de uma nação, ainda que multiculturalizada e pluralizada por uma vaga de culturas e religiões estrangeiras, não tem que ficar refém e muito menos oscilar, daqui para a frente, entre assimilacionismo e multiculturalismo, como únicas formas de imaginar o futuro coletivo.

É face a estas críticas que surge o enfoque no modelo intercultural que surge o modelo intercultural. Vejamos, desta feita, como tem sido apresentado este modelo e quais as suas características fundamentais.

3.5.1.3. Modelo intercultural

O modelo intercultural procura constituir-se como a base de “uma sociedade aberta ao diálogo intercultural, consciente das diferenças e das semelhanças sociais e culturais e não resistente ao perpétuo dinamismo de mudança” (Pedro et al., 2007:239).

Candau (2008) aponta cinco características da abordagem intercultural: a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes numa determinada sociedade; um rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, atribuindo um carácter evolutivo e dinâmico às culturas e não fixando as pessoas num determinado padrão cultural; a afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção permanente de identidades abertas, reconhecendo que as culturas não são puras; a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e a não desvinculação das questões da diferença e da desigualdade presentes hoje local e mundialmente, admitindo diferentes configurações e sem reduzir a opção por um polo em detrimento do outro.

Também Pérez Serrano (2002) refere quatro pressupostos na base do modelo intercultural: 1) a maior parte das nossas sociedades tornou-se multicultural e sê-lo-á cada vez mais; 2) cada cultura assenta em especificidades próprias que devem ser respeitadas; 3) o multiculturalismo pode constituir uma riqueza; e 4) a promoção da interpenetração entre todas as culturas,

sem chegar à identidade específica de cada uma delas, o que implica “pôr em movimento o intercultural para transformá-lo verdadeiramente em intercultural, com todo o dinamismo de comunicação e interação que isso implica” (Pérez Serrano, 2002:29).

Por oposição aos modelos que analisámos anteriormente, o modelo intercultural é inovador ao enfatizar a ideia de complementaridade entre culturas, defendendo que “cada cultura vale por si própria e enriquece-se no contacto com as restantes, apontando para a construção de uma cultura comum” (Pereira, 2004:25). Assim, o modelo intercultural vai muito mais além que o modelo assimilacionista e o modelo multicultural, na medida em que:

Agora, já não basta a tolerância como atitude e como valor que suporta os inconvenientes da cultura dos outros. Vai-se mais além, e centram-se as relações no mútuo reconhecimento e na estima mútua. É daqui que podem surgir novas configurações culturais (hibridismos, mestiçagens) e novos desenhos da subjetividade humana, construídos no diálogo, na negociação e na apropriação de materiais culturais estranhos. (Barbosa, 2010:1009)

A ideia de hibridação cultural é fundamental nesta visão, já que acentua a nossa interdependência e a potencial riqueza que nos permite a complementaridade. Deste modo:

... a predisposição para hibridar é um atributo daquele que vive ‘pobre do outro’, de quem reconhece no seu semelhante/diferente um sujeito, uma pessoa portadora de um incomensurável manancial de capital humano, social e cultural suscetível de ser aproveitado por todos os outros. Não se nasce naturalmente com essa atitude, ela é obra de arte da socialização para uma cidadania, estado que se almeja alcançar ao longo da vida” (Carneiro, 2006:49).

Para tal, exige-se uma conceção dinâmica de cultura “que nos permita o confronto entre posições diferentes, não apenas por respeito ou tolerância, mas também por questões de justiça” (Lucio-Villegas, 2007:43). A questão da justiça, para a qual Lucio-Villegas nos alerta na citação anterior, assume, neste contexto, uma particular importância, pois é preciso ter consciência de que a proposta intercultural não pode aceitar desculpar a aceitação do que é, de facto, inaceitável. Ao considerarmos a resposta intercultural como a mais adequada face à multiculturalidade, é preciso assumir que esta “não é uma proposta no vazio, supõe um compromisso moral com a dignidade das pessoas, os direitos humanos, o contexto, o desenvolvimento científico-tecnológico e o progresso moral da sociedade” (Touriñán López, 2014:12)¹⁴⁸. O reconhecimento da diferença não pode ser um reconhecimento absoluto, ignorando que, de

¹⁴⁸ Tradução nossa.

facto, há aspetos culturais que são pouco dignos de respeito. Para isto mesmo nos adverte o Conselho da Europa ao afirmar que “ as tradições étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas não podem ser invocadas para impedir que os indivíduos exerçam os seus direitos humanos”, pelo que as violações dos mesmos “não têm justificação possível, qualquer que seja o contexto cultural” (Conselho da Europa, 2008:24 e 25, respetivamente).

Pelo exposto se depreende que um dos aspetos essenciais deste modelo é o diálogo, considerado fundamental num contexto de diversidade para promover o entendimento e contribuir para a convivência. E se é verdade que o envolvimento num diálogo implica sempre alguns riscos, como iremos ver de seguida, também é verdade que os riscos da sua ausência parecem ser superiores: o não envolvimento no diálogo contribui para “o desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, para o estabelecimento de um clima de desconfiança mútua, de tensão e de ansiedade, para a utilização das minorias como bodes expiatórios e, no geral, para o favorecimento da intolerância e da discriminação” (Conselho da Europa, 2008:20). Como já referimos, e como nos lembra Arjun Appadurai (2009), o envolvimento num diálogo, particularmente no que concerne ao diálogo interculturais, implica sempre vários riscos. O primeiro é que o nosso interlocutor seja incapaz de compreender o que o que dizemos, risco inerente a qualquer atividade de comunicação humana. O segundo risco, ainda que possa parecer um paradoxo, é precisamente o contrário do referido, isto é, o risco de podermos ser inteiramente compreendidos. Para o autor, um diálogo deverá basear-se “em terreno comum, concordância seletiva e consenso conjuntural” (Appadurai, 2009:24). Considera o autor que a exposição completa de convicções éticas, religiosas ou políticas fundamentais, poderá implicar o risco de se procurar a eliminação dessas diferenças, pelo que aconselha moderação e negociação, relativamente ao estabelecimento de uma base comum para o diálogo. Appadurai refere ainda um terceiro risco, que advém de diferenças internas que poderão existir em cada um dos interlocutores. Reconhecendo que qualquer tradição ou civilização é também alvo de debates internos, será necessária uma seleção e dialogar sobre as “diferenças significativas, e não sobre qualquer diferença ou todas as diferenças” (Appadurai, 2009:28) que possam existir internamente.

O diálogo intercultural consolida-se pela abertura ao “outro” e pela procura de uma base comum que permita criar uma plataforma de entendimento de forma a contribuir para a convivência.

3.5.2. A educação intercultural

Assumindo o modelo intercultural como novo imaginário social, importa agora debater como se caracterizará a educação nestes moldes.

Para Candau (2008) o caminho para uma educação intercultural debate-se hoje com um conjunto de desafios que importa superar e que a autora reúne em quatro núcleos fundamentais:

1º Necessidade de *desconstrução*: implica uma análise às relações sociais, identificando os preconceitos e discriminações que muitas vezes as pautam, bem como o questionamento de uma política monocultural nas escolas e políticas educativas;

2º *Articulação* entre igualdade e diferença nas políticas educativas e práticas pedagógicas: implica o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação da sua relação com o direito à educação de todos/as, reconstruindo o que se considera “comum” para que todos se reconheçam na cultura escolar;

3º *Resgate* dos processos de construção das identidades culturais a nível pessoal e coletivo: implica, por exemplo, a valorização de histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais no processo educacional, contribuindo também para encarar a cultura enquanto conceito simultaneamente histórico e dinâmico;

4º *Promoção* de experiências de interação sistemática com os “outros”: implica uma intensa interação e um diálogo constante com outras culturas, envolvendo todos os atores e todas as dimensões do processo educativo.

Uma educação verdadeiramente intercultural deverá propiciar, então, o “encontro” entre as diversas culturas. Como refere Martins (2003:13)¹⁴⁹:

A educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de *‘encontro’* e de relações de convivência, mas sem perda da sua identidade. De facto, a educação do intercultural implica um enfoque intercultural da educação, isto é, uma pedagogia intercultural (contra as desigualdades, a exclusão social e étnica, o racismo, a xenofobia, as injustiças sociais e económicas, a discriminação etc.), que possa incidir na cultura e na formação pessoal e social dos indivíduos. A pedagogia intercultural será um aspeto de pedagogia da convivência ou do *‘encontro’* (relações interpessoais). Esta *‘pedagogia do encontro’* cria situações educativas facilitadoras da aproximação afetiva, emocional e sensível entre os sujeitos de diferentes culturas, entre as tarefas educativas, no desporto, na satisfação dos inte-

¹⁴⁹ Itálico e negrito originais.

resses educativos, nos tempos livres, no turismo, no trabalho e nas relações comerciais etc., isto é, em situações pouco estruturadas ou sistematizadas e espontâneas.

Díaz-Aguado (2000:26) destaca três objetivos da educação intercultural, referindo as transformações necessárias para que a educação seja um meio para atingir a interculturalidade. São eles: 1) lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos; 2) respeitar o direito à própria identidade; e 3) progredir no respeito pelos direitos humanos. Para atingir tais objetivos, a educação intercultural não poderá ser reduzida à mera integração de conteúdos relativos a culturas diferentes no currículo escolar. Para que a educação se torne intercultural é preciso ir muito mais além. Da mesma opinião se assume Neuner (2012:14), quando afirma que “ a educação intercultural não pode continuar a ser vista como um mero acréscimo ao currículo em projetos ocasionais, mas deve ampliar, e eventualmente substituir, o caráter monocultural e monolinguístico das nossas escolas, conduzindo a uma mudança de mentalidade relativamente à educação tradicional”¹⁵⁰.

A UNESCO, por seu lado, aponta três princípios fundamentais da educação intercultural (UNESCO, 2005):

1º A educação intercultural respeita a identidade cultural do educando, dando a todos uma educação de qualidade que se adeque e adapte à sua cultura;

2º A educação intercultural ensina a cada educando os conhecimentos, as atitudes e as competências culturais necessárias para que possa participar plena e ativamente na sociedade;

3º A educação intercultural ensina a todos os educandos os conhecimentos, atitudes e as competências culturais que lhes permitam contribuir para o respeito, o entendimento e a solidariedade entre indivíduos, entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e entre nações.

Muito mais do que a incorporação no currículo de materiais multiculturais, a educação intercultural é, acima de tudo, um projeto. Como nos diz Peres,

A educação intercultural é um projeto em construção, uma força dinamizadora da vida que, partindo do *topos* cultural, permitirá um caminho mais humanizante para as mulheres e para os homens. Um projeto interpessoal que integre a ética e o conhecimento, ao mesmo tempo que crie condições para o desenvolvimento da comunidade local e global. Uma viagem em direção ao outro, o outro que me garante a liberdade ontológica, que me permite despir da liberdade gnosiológica e tornar a sociedade mais justa e democrática. (Peres, 2000:67)¹⁵¹

¹⁵⁰ Tradução nossa

¹⁵¹ Itálico original.

A educação intercultural é, desta forma, um exercício de educação em valores, já que se trata também de eleger valores que propiciem a convivência (Touriñán López, 2012).

3.5.3. A resposta intercultural: possibilidade ou obrigatoriedade? Do sentido pedagógico ao sentido filosófico

No ponto 3.5.1 referimos a existência de vários modelos e cenários de relação cultural como forma de obter a convergência entre identidade, diversidade e diferença. Neste sentido, distinguimos entre dois grandes tipos de modelos (tratamento simétrico e assimétrico das diferenças culturais) e vários cenários (domínio-eliminação, acomodação-paralelismo, interpenetração-fusão). Referimos ainda que, em cada um destes modelos e cenários, há várias respostas de relação cultural possíveis num determinado território, sendo que optamos por apresentar e caracterizar os modelos assimilacionista, multicultural e intercultural, por se tratarem dos mais referidos e discutidos na revisão da literatura.

Ao longo desta apresentação e caracterização, tornou-se claro que há consenso entre os autores no que concerne à opção pelo modelo intercultural como sendo o mais adequado na formação para a convivência nas sociedades pluralistas da atualidade. Considera-se, na generalidade, que este modelo contribui para um enriquecimento e complementaridade cultural ao promover o encontro com o “outro”. Admitimos que é este, também, o nosso entendimento.

Contudo, assumirmos uma determinada posição no que diz respeito a esta matéria implica saber contextualizá-la relativamente ao seu sentido pedagógico. A educação tem de ter um sentido pedagógico, no que se refere à qualificação de género cultural, e, nesta perspetiva, assume-se que o sentido pedagógico cultural é o sentido de convivência cultural. Na prática, é como se procurássemos responder à seguinte questão genérica: com que sentido se forma, no que concerne à identidade, à diversidade e à diferença? E a resposta é clara: forma-se para promover a convivência pacífica num determinado território. Tal não implica, contudo, que esta resposta aponte obrigatoriamente para o interculturalismo ou que a opção por qualquer um dos outros modelos ou cenários que referimos constitua uma resposta que não possa ser considerada educativa. Neste sentido, há que saber estabelecer a distinção entre um sentido pedagógico e um sentido filosófico, pois a nossa opção por um determinado sentido filosófico não pode invalidar um sentido que é pedagogicamente válido.

Quando afirmamos que a nossa opção pende para o modelo intercultural, significa apenas que nos identificamos mais com ele, que lhe reconhecemos vantagens, quando comparado com outros, e, por isso, o consideramos como a resposta mais adequada para propiciar a convivência. Mas significa também assumir que há outras respostas que são educativas e, por isso, possíveis e aceitáveis. Assim, cabe a possibilidade de num determinado território se optar, por exemplo, pelo modelo assimilacionista porque se considera que naquele contexto aquele é o modelo mais adequado para promover a convivência. Neste caso, não se afirma que na cultura do outro não haja nada de valor, pois só uma posição fundamentalista poderia afirmar algo do gênero. Trata-se, essencialmente, de garantir o direito de cada território a optar pela melhor forma para integrar politicamente as diferenças.

A resposta intercultural é uma opção filosófica que incorporamos na educação a partir das suas finalidades extrínsecas, ou seja, a partir do que a sociedade espera da mesma numa determinada época. O desenvolvimento cívico intercultural emerge como o resultado da educação, atendendo aos direitos humanos de terceira geração (direitos socio-identitários da identidade, diversidade e diferença) que têm uma localização transnacional, ou seja, são locais e transnacionais. Deste modo, o desafio atual é o desenvolvimento de uma atitude intercultural que garanta o direito de cada um de entrar e sair das diversas opções culturais, pelo reconhecimento de que, na cultura do outro, há aspetos dignos de valor que podemos eleger e incorporar no nosso projeto de vida, se assim o entendermos e se tal nos dispusermos.

3.6. A FORMAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA: QUALIFICAÇÃO E ESPECIFICAÇÃO

Temos argumentado sobre a necessidade de formar para a convivência. Será importante, contudo, explanar o que entendemos por ela. Ao conceito de convivência surge frequentemente associado o de violência. No entanto, convém esclarecer que entre os dois, ainda que se verifique uma relação empírica, não se estabelece uma relação concetual. Tal ocorre na medida em que pode haver convivência num grupo específico, mas violência entre esse grupo e outro. Neste sentido, a convivência e a violência podem coexistir. Não podemos, portanto, confundir coexistência e convivência por serem dois conceitos distintos, nem podemos reduzir o significado de conviver a “viver com”. A coexistência implica simultaneidade, enquanto a convivência implica simultaneidade e relação de harmonia. Há elementos diferenciadores

que nos permitem estabelecer uma distinção clara entre os dois conceitos (Giménez, 2005, referido por Saéz Alonso, 2012:222)¹⁵²:

- Enquanto a coexistência assinala uma mera coincidência temporal, a convivência pressupõe interação e, de forma particular, uma relação harmoniosa;
- Enquanto a coexistência se pode referir a coisas, a convivência refere-se sempre a seres, e muito particularmente a seres humanos;
- Quando a expressão coexistir se aplica a seres humanos é numa forma negativa (‘tiveram de coexistir’, ‘o que havia era uma simples coexistência’), enquanto que a convivência, como verificámos, é uma expressão carregada de conotações positivas.

Nesta perspetiva, podemos afirmar que, “se a coexistência está dada, a convivência há que construí-la, e implica, entre outras coisas, aprendizagem, tolerância, normas comuns e regulação do conflito. Como ação de conviver, como interação, o mais evidente é o reconhecimento de que a convivência requer aprendizagem. A convivência é uma arte que há que aprender” (Saéz Alonso, 2012:222)¹⁵³. Por seu lado, convém desmistificar a ideia de que a existência de conflito implica a anulação da convivência. Trata-se de um pensamento redutor, já que “a convivência não é algo oposto ao conflito nem significa ausência de conflitualidade. Exige sim regulação ou resolução pacífica de conflitos” (Saéz Alonso, 2012:223)¹⁵⁴. Da mesma posição assume ser Jares, referindo que “conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda a forma de vida em sociedade” (Jares, 2007:27).

Assumindo que “conviver significa viver uns com os outros baseando-nos em determinadas relações sociais e em códigos de valores, necessariamente subjetivos, no espaço de um contexto social determinado” (Jares, 2007:27), será relevante definirmos o que entendemos por convivência no âmbito do desenvolvimento cívico. E tal exige uma qualificação e especificação da mesma. Como afirma Touriñán López, *“há que especificar a convivência, porque a convivência produz-se em espaços concretos e cada espaço tem características distintas que determinam a convivência. Para além disso, há que qualificar a convivência porque a chave na formação para a convivência é o que estamos dispostos a assumir. A convivência não é qualquer coisa”* (Touriñán López, 2012:75)¹⁵⁵.

¹⁵² Tradução nossa.

¹⁵³ Tradução nossa.

¹⁵⁴ Tradução nossa.

¹⁵⁵ Tradução nossa. Itálico original.

Será pois importante qualificar e especificar a convivência, para que daí se possam extrair estratégias para a formação para a convivência adequadas a cada espaço. Assim, há que qualificar a convivência, já que nem toda é igual e existem diferentes níveis de convivência (autoconvivência, heteroconvivência – pacífica, educativa, democrática, segregadora, etc.). Mas há também que a especificar, porque ela se produz em espaços concretos (familiar, individual, escolar, cidadã, etc.), cada um com as suas características particulares (Touriñán López, 2012e). A formação para a convivência é assim um exercício de educação em valores, na medida em que:

A proposta de qualificar e especificar a convivência afeta a cada indivíduo e a decisão do sujeito aparece, deste modo, como uma questão de direitos e como uma questão axiológica e de compromisso ético de convivência qualificada (intercultural, cívica, educativa, participativa etc.) e especificada (família, amigos, local, cidadã etc.), baseada nos valores guia de dignidade, liberdade, igualdade, diversidade e desenvolvimento e nas qualidades pessoais de autonomia, responsabilidade, justiça, identidade e cooperação. Um compromisso ético de vontades pessoais e institucionais orientado, no caso particular da convivência, a conviver num mundo melhor no qual a educação é, cada vez mais, o instrumento eficaz de transformação e adaptação do homem como cidadão do mundo, mas localizado. (Touriñán López, 2012:78)¹⁵⁶

Ou seja, quando nos referimos à formação para a convivência no âmbito do desenvolvimento cívico, referimo-nos a uma convivência pacífica (qualificação), porque procura o desenvolvimento do respeito pela outridade cultural e a manutenção de uma relação harmoniosa entre todos, e cidadã (especificação), uma vez que se desenvolve tendo em consideração um marco territorial delimitado.

3.7. A EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE PARTILHADA

O comprometimento de um projeto como o desenvolvimento cívico no âmbito da educação exige a participação de vários agentes, reforçando a complementaridade entre os mesmos e atribuindo a cada um a responsabilidade que lhe é devida, sem ultrapassar competências nem substituir a ação de cada um. Como bem nos recorda Touriñán López:

Trata-se de entender que se modificou de tal forma o contexto do desenvolvimento humano, que o desafio é enfrentar a responsabilidade partilhada individual e corporati-

¹⁵⁶ Tradução nossa.

vamente, sem renunciar às competências de cada uma das instituições implicadas. Nem os pais são os profissionais da educação, nem a escola tem de ultrapassar a função da família, nem o educando deve deixar de ser agente da sua educação. Sociedade civil, família, Estado e escola enfrentam o desafio da formação, não só como uma questão de facto, mas como um compromisso de vontades face ao que é valioso na educação: o desenvolvimento pessoal e a convivência pacífica na sociedade aberta e pluralista. (Touriñán López, 2012:20)¹⁵⁷

Neste contexto, ao papel tradicionalmente exercido pela família e pela escola, emerge hoje como potencial agente educativo também a sociedade civil. Analisemos em concreto o papel educativo de cada um destes agentes, no que concerne ao desafio da interculturalidade e da convivência pacífica.

3.7.1. O papel da família

Se há algo evidente na sociedade, em qualquer tipo de sociedade, é precisamente a família como comunidade humana. Seja qual for a forma. Com poliandria, poligamia, monogamia, ou seja o que for. Maior ou mais pequena. Matriarcal ou patriarcal. Quando os seres humanos constituíram uma sociedade, tinham constituído antes uma família. É como se uma sociedade estivesse constituída por muitas famílias. Essa é a realidade. (Montoro Romero, 2004: 11)¹⁵⁸

No entendimento de Montoro Romero (2004), a família, tenha ela a forma que tiver, é a única instituição social que regula simultaneamente seis aspetos fundamentais da vida em sociedade. Estes permitem a compreensão da importância desta instituição para a dita sociedade e para o ser humano. São eles:

1º Regulação da conduta sexual: a família impõe normas de comportamento que permitem controlar o impulso sexual e o seu uso indiscriminado. Trata-se de regras quase intemporais e, consciente ou inconscientemente incorporadas em todos nós, que existem em praticamente todas as sociedades conhecidas, como a proibição do incesto;

2º Ordenação da reprodução: é através do conceito de família, e particularmente dos conceitos de pai e mãe, que é possível atribuir a responsabilidade por uma criança, e tudo o que envolve a sua criação e educação, a determinados indivíduos;

3º Ordenação dos comportamentos económicos básicos e mais elementares;

¹⁵⁷ Tradução nossa.

¹⁵⁸ Tradução nossa.

4º Educação das crianças: cabe à família a responsabilidade de preparar as crianças para um comportamento socialmente correto. Os verdadeiros valores humanos e sociais aprendem-se em casa, com os familiares mais próximos, através de imitação e associação;

5º Regulação e canalização dos afetos e sentimentos: a família constitui um espaço de verdadeira intimidade, onde nos sentimos livres para expressar os nossos afetos e sentimentos;

6º Ordenação das relações entre gerações: o conflito entre gerações sempre foi, e continuará a ser, vital para a sociedade e é primeiramente na família que tal se demonstra. Sem este conflito permanente, faltar-nos-ia uma renovação, uma nova forma de ver e fazer as coisas, tão importante para o avanço da sociedade. Sem o conflito geracional já nos teríamos extinguido de “puro desgaste natural” (Montoro Romero, 2004:13).

Considerando todos estes aspetos referidos por Montoro, chegamos facilmente à conclusão de que, de facto, a família é uma unidade social insubstituível e que, por isso mesmo, sempre existiu e sempre existirá. Reconhecer este facto não implica, contudo, que ignoremos que, tal como todas as instituições sociais, também a família tem sofrido influências e transformações, derivadas particularmente de um contexto social também ele em constante mutação. Ouvimos constantemente a expressão “a família está em crise, em risco”, decorrente do reconhecimento das profundas transformações nesta unidade social. A afirmação parece-nos, todavia, limitada e exagerada. Limitada na medida em que ignora as relações e interdependências óbvias entre família e sociedade, ou seja, a família está em “crise” tal como estão todas as instituições sociais. Por outro lado, não se pode afirmar que a família está em “crise”, já que, como vimos, a mesma reúne um conjunto de características e recursos que a tornam insubstituível e que afirmam a sua importância na vida em sociedade. O que está “em crise” é um determinado modelo de família, o da família tradicional, e isso advém de inúmeros fatores.

Montoro (2004) identifica os quatro principais fatores que contribuíram para a transformação da família tradicional: o controlo da reprodução, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a melhoria dos níveis educativos e a implantação de uma cultura de igualdade. Com múltiplos processos de contraceção disponíveis e eficazes, a reprodução passa a ser controlada, o que tem conduzido à passagem de uma família nuclear com muitos filhos a uma família bastante mais reduzida, o que por sua vez contribui também para a alteração da família de uma unidade de produção para uma unidade cada vez mais de consumo. Por seu lado, a inte-

gração da mulher no mercado de trabalho tem contribuído para uma reorganização no seio da unidade familiar, de forma a permitir a conciliação entre o papel de mãe e o papel de trabalhadora. A mulher deixa assim de estar dependente economicamente do homem e o tradicional papel de “dona de casa” passa a ser repartido pelos demais constituintes da unidade. Outro fator importante referido por Montoro, e cujas repercussões na família são bastante evidentes, prende-se com uma significativa melhoria dos níveis educativos. O número de homens e mulheres com formação superior são na atualidade bastante equilibrados, o que reforça a igualdade de oportunidades e beneficia particularmente as mulheres, a quem durante muito tempo se associou a necessidade de formação apenas no que respeita à preparação para o matrimónio e maternidade. Tal exige, uma vez mais, a reorganização familiar, na medida em que horários alargados, viagens e dedicação profissional passam a ser exigidos a homens e mulheres do mesmo modo e é necessário compatibilizar todas essas exigências com a educação dos filhos. Por fim, a questão da igualdade entre pais e filhos. Para Montoro, tem-se criado um falso clima de igualdade entre pais e filhos que está a abalar a desigualdade necessária a esta relação. Os pais debatem-se com o dilema de manter a autoridade sem cair no autoritarismo. Como afirma o autor:

Nunca foi fácil, nem nunca o será, resolver a relação entre pais e filhos. Mas o que é claro, e sempre foi, é que os pais devem exercer a sua autoridade de pais, e os filhos devem lutar pela sua progressiva emancipação dentro dos canais da autoridade dos pais enquanto vivam em sua casa. No final de contas, trata-se de um problema de responsabilidade, em que cada parte deve assumir o que lhe compete. (Montoro Romero, 2004:18)¹⁵⁹

Fazendo uso das palavras de Elzo (2004), estamos a passar de um modelo de família familista, ou endogâmico, para um modelo de família adaptativa. O primeiro modelo era o da família considerada tradicional, onde as responsabilidades eram claras e assumidas por todos e onde os papéis fundamentais, particularmente o do homem e da mulher, estavam tradicionalmente definidos. Hoje, e em virtude da influência de fatores como os que acabamos de descrever, assiste-se à predominância do modelo de família adaptativa. Neste caso, trata-se de:

Um mosaico de modelos, mais do que apenas um modelo, que se define pela busca de acordo, de adaptação às novas condições, aos novos papéis do homem e da mulher de hoje no microcosmos familiar, ao crescente protagonismo dos filhos que pedem autono-

¹⁵⁹ Tradução nossa.

mia económica (querem criar o ‘seu’ universo de valores), e que também querem liberdade no uso do seu tempo livre a par do acompanhamento (discreto mas efetivo) dos pais na sua inexorável autonomização. Filhos que estão dispostos a colocar essa autonomia em prática no modo de viver com os seus pais, nos estudos, no trabalho, mas, sempre, entendendo que a sua casa familiar de origem, a dos seus pais, continuará a ser a sua até à entrada nos vintes (se não trintas), quando se decidirão a criar o seu próprio espaço. (Elzo Imar, 2004:23)¹⁶⁰

Face à dificuldade de definir o conceito de família em virtude de todas estas transformações e adaptações, caracteriza-a Elzo como:

Uma união intergeracional (de duas gerações), na qual a geração adulta assume a responsabilidade de educar o membro ou membros da geração menor, com os quais convivem de forma estável e duradoura. Segundo esta abordagem, o conceito de família engloba, para além do que se reconhece como família nuclear, pai, mãe e filhos, e naturalmente a família tradicional de mais de duas gerações, também as famílias monoparentais, as famílias de pessoas do mesmo sexo que adotam crianças, assim como as denominadas famílias de acolhimento. (Elzo Imar, 2004: 25)

Ortega Ruiz e Mínguez Vallejos (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003; Ortega Ruiz, 2008) consideram a família um “habitat privilegiado para a experiência do valor”, já que “só quando o valor é *experiência* pode ser aprendido” (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003; Ortega Ruiz, 2008). Segundo Ortega:

Não há linguagem *educativa* se não há linguagem da experiência. Sem ela, sem referência a ela, o discurso educativo torna-se num discurso vazio, inútil, sem sentido. A experiência na aprendizagem dos valores não é um mero recurso didático, nem tão pouco um pretexto para outros fins. É, pelo contrário, *conteúdo educativo*. A experiência em educação ‘não é uma viagem de ida e volta, é para ir e ficar’. (Ortega Ruiz, 2008: 81)¹⁶¹

Neste sentido, os autores referem três funções que atribuem à família um papel privilegiado na educação de valores. Trata-se da função de acolhimento, o clima moral e o clima de diálogo. Acolher significa aceitar, proteger e cuidar e a experiência de ser acolhido marcará o desenvolvimento futuro da construção pessoal da criança. A experiência de se sentir protegido, cuidado e aceite como é, reforça a sua vulnerabilidade e torna-o mais compreensivo face à vulnerabilidade do “outro”, porque:

A experiência de que o ser humano é um *ser vulnerável* pode ajudar a ‘ver’ de modo distinto os demais, a situar-se perante os demais, não a partir da prepotência e domínio, mas

¹⁶⁰ Tradução nossa. Itálico original.

¹⁶¹ Tradução nossa.

numa atitude de *acolhimento*; permite ver a debilidade do outro que se esconde atrás da máscara de fortaleza. ‘Ver de outra maneira’, situar-se perante os outros de outra maneira, introduz uma dimensão *ético-moral* (de responsabilidade) na relação com os demais. (Ortega Ruiz, 2008:85)¹⁶²

Num mundo marcado pela crescente complexidade cultural, esta experiência, que começa a ser desenvolvida no seio familiar, pode constituir uma arma poderosa:

A experiência de acolhimento no seio da família, numa sociedade tão fortemente ‘desvinculada’ como a nossa, pode constituir um muro sólido contra a intolerância e o racismo. Só o acolhimento *do outro*, desde o reconhecimento da sua alteridade irrenunciável, nos pode livrar de toda a tentação totalitária. Mas acolher, aceitar e respeitar o outro também se aprende. É fruto de uma larga experiência de acolhimento, e nisto a família é indispensável. (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003: 47)¹⁶³

Por clima moral, entendem Ortega Ruiz e Mínguez Vallejos (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003; Ortega Ruiz, 2008) a interiorização da relação de dependência ou responsabilidade para com os outros, da qual deriva a consciência de que viver com outros implica aprender a conviver com alguém que vive e pensa de forma diferente da nossa. Tal pressupõe: a) colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo e reconhecê-lo; b) desenvolver a consciência de pertença a uma comunidade, face à qual se têm obrigações que não se podem ignorar sem produzir danos aos demais; c) desenvolver a capacidade de escutar, acolher e atender ao outro como primeira condição de uma relação moral ou responsável com os demais; e d) ser capaz de analisar criticamente a realidade do contexto a partir de parâmetros que respondam à dignidade da pessoa (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003). Também neste aspeto a família assume um papel fundamental.

Por fim, a família permite um clima de diálogo. Comunicar, e particularmente o diálogo, implica ouvir e respeitar a verdade do outro. Implica reconhecer-lhe o direito à palavra e à atitude de escuta e confiança. O diálogo implica o encontro com o outro numa situação de igualdade, pelo que “no diálogo não se dá nunca uma relação de poder que gere submissão num dos interlocutores; em vez disso, estabelece-se uma relação ética que faz do reconhecimento do outro uma questão irrenunciável” (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003:51)¹⁶⁴.

Xesúz Jares (Jares, 2007:236-246) propõe um conjunto de nove estratégias através das quais a família poderá contribuir para uma educação para a convivência. Nesta matéria, a

¹⁶² Tradução nossa. Itálico original.

¹⁶³ Tradução nossa. Itálico original.

¹⁶⁴ Tradução nossa.

família torna-se um local privilegiado para aprender a conviver pacificamente, pois todas as famílias vivem conflitos e a(s) forma(s) de os resolver poderá (poderão) constituir um modelo a seguir. Vejamos então, resumidamente, em que consistem as nove estratégias apontadas pelo autor:

1. Diálogo: é um conteúdo fundamental da convivência e deve ser desenvolvido num clima de confiança e respeito;

2. Tempo: “construir uma convivência saudável, democrática, respeitosa, feliz, etc. exige que se invista tempo, além de energia (esforço). Não podemos ignorar este facto. É necessário dedicar tempo e espaços para cultivar a convivência, que é a base de uma família, de uma escola ou de um país” (Jares, 2007:238). No caso da família, exige-se também uma boa conciliação entre a vida profissional e a familiar;

3. Normas: a convivência necessita de normas básicas que a regulem e estas devem ser discutidas, aprovadas e valorizadas por todos;

4. Aprender a resolver os conflitos: a família deve ser o primeiro laboratório de aprendizagem da resolução não violenta de conflitos. É necessária a aplicação de várias estratégias e recursos de resolução não violenta. Jares identifica cinco fases presentes no processo de intervenção num conflito: (1) facilitar e melhorar a comunicação; (2) clarificar a origem, a estrutura e a magnitude do conflito; (3) trabalhar sobre os problemas concretos das pessoas ou grupos em oposição, para encontrar possíveis acordos; (4) concretizar e concentrar-se nas alternativas de resolução; e (5) avaliar as estratégias, os processos e os resultados;

5. Expressar sentimentos: implica saber reconhecer e expressar sentimentos, tanto no âmbito geral da convivência como para a resolução de conflitos em particular. Um dos aspetos relevantes é abordar os receios mútuos e as aspirações de cada uma das partes para a resolução do conflito;

6. Corrigir sem deixar de mostrar ternura: educar também implica dizer “não”, corrigir e chamar à atenção, mas tal não deve ser confundido com falta de carinho. É necessário separar o problema da pessoa, de forma a deixar intactas as relações afetivas. Critica-se uma determinada ação concreta e não a pessoa.

7. Pedir desculpa quando nos enganamos: pedir desculpa não é sinónimo de fraqueza, mas sim de inteligência e segurança em si mesmo. Em nada questiona a nossa autoridade;

8. Coerência: é preciso haver coerência entre o que dizemos e as nossas ações;

9. Mediar: desde pequenos podemos aprender a negociar e a fazer de mediadores em conflitos entre irmãos, entre o pai e a mãe etc.

Posto isto, confirmamos que família constitui um modelo de convivência. Nela damos os primeiros passos da nossa socialização. Nela aprendemos o valor da nossa relação com os outros. Nela aprendemos a ser independentes. Nela começamos a distinguir o bem do mal. Nela aprendemos a criticar, a melhorar, a escutar, a mediar. Aprendemos, enfim, a gerir as nossas relações. Pesem embora todas as adaptações e transformações que têm afetado esta instituição, certo é que continua a ser de valor inestimável e o seu valor educativo continua a ser inquestionável.

3.7.2. O papel da escola

Debater o papel da escola relativamente ao que dela se espera não é nada de novo e, tal como nos diz Touriñán, “repensar a missão e o papel da instituição escolar na sociedade que constitui o seu contexto, nacional e internacionalmente, é uma prática constante em todas as épocas” (Touriñán López, 2012b:61)¹⁶⁵. Vários têm sido os autores e organismos a propor estratégias a implementar nas escolas, com vista a uma melhor concretização do seu papel educativo nas sociedades abertas e pluralistas de hoje (Barbosa, 2006; Conselho da Europa, 2008; Estêvão, 2012; Neuner, 2012; Perrenoud, 2002, entre muitos outros). Consequentemente, têm sido muitas as propostas de reconfigurações a ocorrer na escola, como fruto do seu papel enquanto agente educativo na sociedade atual, que variam desde as alterações curriculares, à formação dos docentes ou aos modelos de gestão. A escola sempre teve de se orientar face a um ideal de cidadão e a um ideal de sociedade, pelo que a sua adaptação constante é fruto da evolução da própria sociedade.

É evidente que, na sociedade multicultural atual, também a escola enfrenta novos desafios, sendo a resposta intercultural e a preparação para uma convivência cidadã pacífica eixos considerados fundamentais para a sua transformação, na medida em que a sociedade se vê

¹⁶⁵ Tradução nossa.

confrontada com um maior risco de conflito face à sua complexidade cultural. Se a escola quer ser bem-sucedida neste desafio, é necessária uma reestruturação das suas práticas em virtude da importância de assumir uma educação verdadeiramente intercultural, de acordo com os princípios que referimos no ponto 3.5.2. Tal implica uma mudança de mentalidades, que se terá de repercutir ao nível da reorganização curricular (ultrapassando a visão tecnicista de que a educação intercultural se limita à inclusão no currículo de elementos pontuais relativos a outras culturas), ao nível da formação dos docentes (que permita a passagem do professor monocultural ao professor intercultural¹⁶⁶), ao nível dos modelos de gestão (que deverão incentivar a participação de todos na definição das políticas escolares, enfatizando o valor da participação numa sociedade verdadeiramente democrática) e ao nível das normas que regulam a convivência e o conflito dentro dos muros da escola. É preciso lembrar que, como nos refere Jares (2007), enquanto espaço de socialização, a escola é também um modelo de convivência que poderá ser depois extrapolado para o seu exterior. Da mesma forma entende Martins, quando refere que:

A conviver aprende-se convivendo e, por isso, a escola tem um grande papel no modo como regula a convivência dos direitos e deveres dos seus componentes, as normas, os sistemas de resolução de conflitos, os mecanismos de participação na tomada de decisões, a distribuição de poderes e responsabilidades, as possibilidades de associação, o funcionamento dos órgãos internos, os critérios de utilização de tempos e espaços etc. A educação para a convivência não se reduz a um bom comportamento na sala de aula, nem numa disciplina, é algo que se aprende em todos os âmbitos de inter-relação, com comportamentos adequados e responsáveis dos alunos no grupo e na comunidade escolar. Só assim se poderá preparar as bases para uma cidadania ativa, apoiada na autonomia e na participação desses futuros cidadãos. (Martins, 2006:95)

Se pretende educar para a interculturalidade e a convivência pacífica, é fundamental que a escola comece por ser ela mesma um modelo, um exemplo, afirmando-se como “ espaço de inclusão, de esvaziamento da discriminação, exemplar na assunção saudável da diversidade e da heterogeneidade, e promotor de condutas solidárias entre diferentes” (Lúcio, 2013: 238). Se assumimos que deve constituir um modelo na forma de ouvir, relacionar e interagir com os outros, a escola não pode pregar o que se nega a fazer. Trata-se de demonstrar uma coerência entre o discurso e a prática educativa, de forma a poder constituir-se como um modelo válido. Citando Lúcio:

¹⁶⁶ Ver a este propósito, por exemplo, Stoer (2008).

Com efeito, como poderá educar-se para os Direitos Humanos sem que antes se tenha inscrito na identidade e nas práticas do quotidiano da escola exatamente uma cultura dos direitos? Não uma cultura – repete-se – que anule a exigência, o sentido de responsabilidade, a disciplina, o respeito pela hierarquia, mas uma cultura que estimule a solidariedade, que desenvolva o sentido de cada um na sua projeção no outro e permita, assim, logo no interior da escola, uma efetiva aprendizagem da inclusão, contra a exclusão. (Lúcio, 2013: 238)

3.7.3. O papel da sociedade civil

A importância da Sociedade Civil em termos educativos prende-se com o facto de esta ter emergido nas últimas décadas como um setor que, a par do Estado e do Mercado, contribui para atender às necessidades da população, baseando-se na participação livre e cooperação dos cidadãos que se unem em torno de objetivos comuns. Por isso, assume-se hoje que a sociedade civil pode prestar um grande tributo no que concerne à modelação de comportamentos, na definição de atitudes e na mudança de mentalidades.

Não se apresenta como fácil a tarefa de definir sociedade civil de forma a superar toda a diversidade que faz parte do seu significado. Por norma, quando utilizamos o termo, referimo-nos a uma estreita faixa entre o Estado e o Mercado, marcada sobretudo por associações ou agregações de cidadãos que se unem pela concretização de objetivos comuns, enfatizando o valor da participação cidadã na defesa de valores, modos de vida, projetos e interesses de ordem muito diversa. A dificuldade em defini-la prende-se, então, com a sua diversidade, já que a expressão faz referência a “uma grande variedade de associações, grupos, instituições, atores, movimentos, todos marcados por uma grande diversidade de objetivos e pontos de vista acerca do que deve ser uma sociedade ‘boa’” (Barbosa, 2013^a:22). A título de exemplo, podemos referir como fazendo parte da sociedade civil as associações culturais, desportivas e recreativas, as organizações cívicas, os grupos religiosos, os grupos de entreajuda e de solidariedade, as associações ambientalistas, os movimentos sociais e todo o tipo de organizações não-governamentais (Barbosa, 2014).

Parece ser consensual a visão de que a sociedade civil, situada entre o Estado e o Mercado, tem o potencial de reunir as melhores características dos dois setores, podendo até, em muitos casos, complementá-los. Como nos lembra Escaméz Sánchez (2008:98)¹⁶⁷:

¹⁶⁷ Tradução nossa.

A Sociedade Civil partilha com o Estado o sentido do público e um respeito pelo bem comum, se bem que, ao contrário dele, não reclama o monopólio da coação legítima. A Sociedade Civil partilha com os mercados a ideia de liberdade como uma qualidade fundamental nas relações humanas e nas iniciativas das instituições, mas, apesar disso, não procura, como os mercados, o benefício privado mas sim o bem público.

Dirk Jarre (1991, referido por Caride Gómez, 2009:142)¹⁶⁸ resume os objetivos da sociedade civil em cinco linhas principais de atuação, que tornam bem claras as potencialidades deste tipo de organização espontânea de cidadãos e a sua ação como complemento da ação quer do Estado quer do Mercado:

- Apresentar inovações, dando respostas novas e originais a situações ou problemas que não podem ser assumidos pelo Estado (porque a sua eficácia não estaria garantida) nem pelo Mercado (por não estar demonstrada a sua rentabilidade), com estruturas, instrumentos e métodos mais flexíveis e próximos da realidade, para que possam detetar e atuar com melhores critérios na hora de fazer frente a necessidades emergentes;
- Prestar serviços, tanto no que supõe cobrir carências ou limitações dos já existentes, como oferecendo outras alternativas, dando oportunidade para eleger, estimulando a competência e, supostamente, uma melhoria da sua qualidade;
- Atuar como defensor, ativador ou reformador dos direitos, interesses e expectativas dos grupos mais vulneráveis, quando estes não o consigam fazer por si mesmos, ou destacar com a sua ação a violação de tais direitos;
- Garantir ou preservar valores que acentuem a participação e a solidariedade, a cooperação e o pluralismo, fortalecendo as redes da cidadania;
- Constituir uma estrutura mediadora entre os cidadãos e o Estado, entre os indivíduos que desenvolvem a sua ação quotidiana na esfera privada e as instituições complexas da vida pública.

Daqui será possível depreender que o incentivo a iniciativas no âmbito da ação da sociedade civil é um dos grandes indicadores de uma democracia verdadeiramente livre, logo, “o que têm de fazer os governos, que queiram manter sociedades vigorosas e livres, é limitar e descentralizar o seu poder promovendo uma Sociedade Civil ativa. Não há que confundir o público com o estatal” (Escaméz Sánchez, 2008:99¹⁶⁹ ; Touriñan López et al., 2008).

¹⁶⁸ Tradução nossa.

¹⁶⁹ Tradução nossa.

Definido o âmbito de ação da sociedade civil e analisadas as suas potencialidades, não podemos, contudo, ignorar que as suas ações podem configurar objetivos contraditórios. Lembra-nos Barbosa que:

O âmbito da sociedade civil, mais ou menos dilatado conforme os quadros políticos de referência e as práticas institucionalizadas dos seus atores, configura tanto a solidariedade e a cooperação como a disparidade e a fragmentação. A sociedade civil é 'o reino da fragmentação e da luta, mas também de solidariedades concretas e autênticas' (Walzer, 1998, p.16). Nas suas esferas andam de mãos dadas a racionalidade estratégica e a comunicativa, a competição de interesses e a cooperação, o individualismo egoísta e a solidariedade. Se por um lado dá aos indivíduos a oportunidade de cooperarem em defesa de interesses comuns, também os coloca em rota de colisão quando autoriza a prossecução de interesses divergentes e contraditórios tanto nas esferas públicas como privadas. (Barbosa, 2013a:21,22)

Pesem embora as suas possíveis contradições, é de facto inegável que a sociedade civil apresenta-se hoje como um agente educativo, que poderá complementar a ação da escola e da família na educação. Nesta perspetiva, a sociedade civil apresenta-se como agente moral, já que poderá também ser um instrumento de desenvolvimento, identidade e diversificação (Tourinán López, 2008a, 2012e). A participação e a associação livre de cidadãos em torno de objetivos partilhados que visam atingir o bem comum, é também um exercício de educação em valores, do qual a sociedade civil se torna agente. Nesta perspetiva, a sociedade civil é sempre "um lugar de reconfiguração de identidades e personalidades" (Barbosa, 2010:995), pelo que o seu potencial educativo não pode ser ignorado.

Manuel Barbosa (2010, 2011) aponta sete vetores estratégicos, a partir dos quais se poderá reforçar o papel da sociedade civil no sentido da interculturalidade e convivialidade. São eles:

1º A aquisição de certas virtudes cívicas ou disposições ético-políticas: a interculturalidade e a formação para a convivência cidadã que delas deriva, exigem das esferas da sociedade civil o desenvolvimento de cinco virtudes cardeais: a moderação na afirmação das diferenças culturais; a civilidade; a disposição para a interação dialogante e o convívio com a alteridade cultural; o senso da universalidade e o senso de justiça;

2º O desenvolvimento de competências, como o saber dialogar com as diferenças sem ferir suscetibilidades, o saber compreender o diferente ou o saber negociar significados;

3º O alargamento de horizontes cognitivos relativamente às culturas em presença nos contextos multiculturais, de forma a familiarizar-se com os desconhecidos e a alargar as perspetivas de cada um. Deste modo, a aproximação cognitiva à alteridade cultural torna-se gratificante e compensadora;

4º A educação dos sentimentos, já que a convivialidade se funda fundamentalmente em afetos, o que em muito ultrapassa a mera compreensão intelectual das diferenças;

5º A socialização na diversidade, na medida em que a convivência pacífica na multiculturalidade é uma construção de longa duração, pelo que terá de haver a exposição sistemática de todos a todos, a fim de as tornar menos invulgares e permitir a aprendizagem da arte da convivência;

6º O olhar cosmopolita, através do qual se poderá conjugar o direito à diferença com o respeito aos seres humanos enquanto humanidade comum. Procura-se assim aceitar a diferença, sem, todavia, a transformar em algo absoluto;

7º A liberdade cultural, de forma a permitir a escolha entre diferentes referentes, sem com isso ser alvo de penalizações ou represálias.

3.8. OS DIREITOS HUMANOS COMO GUIÃO EMANCIPATÓRIO

Ao longo deste capítulo, referimo-nos já várias vezes aos direitos humanos como potenciadores de uma base comum, a partir da qual se poderá construir a nossa relação com os outros e contribuir para uma convivência pacífica. É neste sentido que os direitos humanos têm sido chamados ao debate educativo e têm sido apontados como um possível guião emancipatório para a educação (Conselho da Europa, 2008; UNESCO, 2005). Os direitos humanos podem, pois, constituir um poderoso instrumento ao serviço da educação para a cidadania (por exemplo, em Candau, 2008; McCowan, 2012; Osanloo, 2009; Shafir & Brysk, 2006; Starkey, 2012).

Tristan McCowan (2012) desenvolve uma exploração das principais justificações que conduzem atualmente à ênfase dos direitos humanos no processo educacional. Segundo o autor, essas justificações podem ser divididas em duas categorias: de estatuto ou instrumentais. As justificações baseadas no estatuto são sustentadas por uma posição deontológica que considera certos deveres morais como essenciais, independentemente das suas consequências.

Nesta perspectiva, as pessoas têm direitos, já que possuem certos atributos enquanto seres humanos. As abordagens instrumentais, por outro lado, justificam os direitos na base das consequências positivas que advêm para os indivíduos e sociedade. Para McCowan, uma justificação mais coerente considerará ambas as perspectivas, na medida em que “os direitos justificam-se primeiramente pelo facto dos seres humanos serem fins em si mesmos e não meios (estatuto), mas as consequências são importantes quando se relacionam com as áreas de preocupação que dão origem aos direitos (instrumental)” (McCowan, 2012:70).

Por sua vez, Osanloo (2009) reafirma a estreita ligação entre os direitos humanos e a educação para a cidadania. Fazendo uso das suas palavras:

A educação cívica e a educação para os direitos humanos estão inexoravelmente entrelaçadas. Juntas formam uma aliança educacional extremamente necessária para a justiça social. Se é suposto sermos, ou tornarmo-nos, sociedades civicamente responsáveis, educadores civicamente responsáveis, seres humanos civicamente responsáveis, devemos ser educados no que diz respeito aos direitos humanos, nossos e dos outros. Sem estes tipos de educação, como podemos preparar alunos para o sucesso num mundo cosmopolita – um mundo de crescente diversidade, diferença e desinteresse? (2009:158)¹⁷⁰

3.8.1. Breve resenha histórica

Uma análise consciente da relação entre a educação e os direitos humanos, tão na ordem do dia no debate educativo, não pode alicerçar-se apenas na sua visão atual. Para compreendermos a sua complexidade e a origem dos debates sobre esta matéria, será necessário procedermos a uma breve análise histórica da sua evolução. Para tal, baseamo-nos na categorização proposta pela teoria geracional dos direitos humanos, segundo a qual a evolução da consagração dos direitos humanos se desenvolveu, e continua a desenvolver-se, em diferentes gerações que têm origem em contextos históricos particulares. Nesta perspectiva, “os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações de vida que essas lutas produzem” (Bobbio, 2004:20). A consideração do carácter histórico da sua evolução, permite-nos enfatizar a mutabilidade dos direitos humanos, assumindo que os mesmos são passíveis de transformação e ampliação. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas a 10 de dezembro de 1948, considerada um marco histórico

¹⁷⁰ Tradução nossa.

na consagração dos direitos humanos, “representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inscrição para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre” (Bobbio, 2004:20,21).

Será importante, neste ponto, esclarecer que a utilização do termo “gerações” para categorizar a evolução dos direitos humanos não significa, de todo, que se considere que o advento de uma nova geração implique a anulação da anterior. A sua categorização em gerações pretende apenas demonstrar que os direitos humanos não nascem “todos de uma vez e de uma vez por todas” (Bobbio, 2004:9) e que vão sendo acrescentados e ampliados de acordo com as necessidades de cada época, sendo possível identificar o contexto histórico que marca a sua necessidade de ampliação. Assim, esta categorização não pretende espelhar possíveis interpretações fragmentadas da evolução dos direitos humanos, nem tão pouco proceder a uma hierarquização dos mesmos. Espelha tão-somente a tentativa de entender o seu desenvolvimento ao longo da história.

A esta luz, consideram-se tradicionalmente três gerações de direitos humanos. A primeira geração de direitos surge no final do século XVIII e os mesmos correspondem a uma resposta ao estado absolutista e à afirmação do constitucionalismo no ocidente, procurando-se impor limites para a atuação dos governantes em defesa da liberdade dos governados. Derivam particularmente da influência das Revoluções Francesa e Americana, das quais resultaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, e a Constituição dos Estados Unidos da América, em 1787. Derivam também da influência do pensamento de Locke e Hobbes, que acentuam a necessidade de respeito pelas liberdades individuais, já que consideram que os seres humanos têm direitos apenas pela sua condição natural de seres humanos dotados de razão e consciência. Destarte, nesta primeira geração, acentuam-se os direitos individuais, civis e políticos, baseados na ideia de liberdade. Inserem-se nesta primeira geração o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade de religião, entre outros.

A segunda geração de direitos humanos advém no seguimento da Revolução Industrial, a partir do século XIX, e refere-se a direitos económicos, sociais e culturais baseados na conceção de igualdade. No seguimento das consequências da Revolução Industrial, procura-se exigir do Estado o desenvolvimento de políticas públicas que protejam os direitos sociais básicos, como o direito à educação, saúde, trabalho, assistência social, habitação, entre outros.

Com esta segunda geração de direitos, assiste-se à expansão de direitos individuais a grupos e à passagem do constitucionalismo liberal para o social. A nível histórico, está associada às primeiras Revoluções Socialistas, a Mexicana e a Russa, ambas em 1917, e corresponde ao avanço do pensamento socialista que tem como máxima a construção de uma sociedade igualitária, através da garantia de bens e serviços básicos a todos. Assim, consagram-se nesta geração os direitos dos trabalhadores, dos inquilinos, dos consumidores, dos idosos, entre outros, isto é, os direitos relativos a classes específicas.

A terceira geração de direitos humanos surge no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, cujo marco histórico é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH), em 1948. Incentivada pelo clima de conflito de interesses entre nações após a guerra, esta geração procura consagrar o princípio da solidariedade a todas as formações sociais, evidenciando uma preocupação com as gerações humanas, presentes e futuras, particularmente na sequência do avanço técnico-científico do século XX. Trata-se de direitos coletivos, de que são exemplos o direito ao progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, de propriedade sobre o património comum da humanidade e direito à paz. São os direitos dos povos ou da diversidade, identidade e cultura socioidentitária.

Depois de definidas as três gerações de direitos tradicionalmente referidas, convém fazer uma pequena alusão a uma quarta geração de direitos¹⁷¹. Bobbio (2004) apontava já nesta direção ao afirmar que “já se apresentam novas exigências que só poderiam chamar-se de direitos de quarta geração, referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do património genético de cada indivíduo. Quais são os limites dessa possível (e cada vez mais certa no futuro) manipulação?”(Bobbio, 2004:9). De facto, para além das três gerações clássicas, alude-se hoje a uma quarta geração de direitos humanos, que surge nas últimas décadas do século XX e limiar do século XXI, marcada pela preocupação relativamente à manipulação genética, à biotecnologia e à bioengenharia, que suscitam um amplo debate ético e a discussão sobre os limites constitucionais alusivos a esta matéria. Um dos marcos históricos a referir nesta geração foi a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos da UNESCO em 1997. Fazem referência, por exemplo, ao direito contra a manipulação genética, ao direito de morrer com dignidade, ao direito à

¹⁷¹ Há autores que referem já o advento de uma quinta geração de direitos humanos. É o caso de Bonavides (2008) que resgata o direito à paz da terceira geração, considerando que o mesmo contém características próprias e independentes e, por isso, deve ser apontado como direito de excelência de uma quinta geração de direitos humanos.

mudança de sexo, entre outros. Face a estas preocupações, os direitos de quarta geração são também direitos associados à solidariedade, cooperação e desenvolvimento na resolução e prevenção dos problemas causados pelo avanço científico-tecnológico, como o sejam o desenvolvimento sustentável ou a liberdade de expressão no ciberespaço.

3.8.2. Os direitos humanos em debate

A questão primordial que nos interessa aqui desenvolver prende-se com a possibilidade de, num mundo caracterizado por uma crescente complexidade cultural, nos podermos basear nos direitos humanos enquanto guião emancipatório. O facto de neles reconhecermos um potencial educativo e emancipatório, não implica, de todo, que negligenciemos os debates em torno dos mesmos. Muito pelo contrário, é precisamente através da reflexão e discussão sobre os direitos humanos que podemos tentar atingir um consenso fundamentado relativamente ao seu potencial.

Vera Candau (2008) identifica três grandes tensões caracterizadoras do discurso atual sobre os direitos humanos: a tensão entre afirmação e negação; a tensão entre indivisibilidade e exigibilidade; e a tensão entre universal e particular. No que concerne ao primeiro ponto, a autora considera que há uma ambivalência em relação à afirmação e à negação dos direitos humanos, isto é, o discurso que afirma a importância do respeito dos direitos humanos é acompanhado por violações constantes aos mesmos. Por outro lado, é colocada grande ênfase na indivisibilidade das diversas gerações dos direitos humanos, particularmente a partir da Conferência de Viena, em 1993, mas a sua exigibilidade é ainda bastante frágil, o que provoca o descrédito e a indiferença, particularmente por parte daqueles que veem os seus direitos afetados. Por fim, a tensão entre universal e particular reflete-se no questionamento constante da universalidade dos direitos e na sua capacidade de reconhecer as diferenças culturais. É precisamente ao debate proporcionado por esta última tensão a que nos dedicaremos agora.

3.8.2.1. Tese universalista

Um dos debates mais acesos relativamente à doutrina dos direitos humanos prende-se com o confronto entre a perspetiva universalista e a perspetiva relativista, ou diferencialista, dos mesmos (Brunvoll, 2000; Estêvão, 2012; Guyader, 2000; Jerónimo, 2001; Lopes, 2008; Sousa Santos, 2004, 2006). Este confronto parece-nos particularmente importante já que pode

questionar a sua legitimidade cultural e dele depende a aceitação da viabilidade de um verdadeiro diálogo intercultural.

Iniciemos, então, a nossa análise através da revisão dos principais argumentos da perspectiva universalista dos direitos humanos. Os defensores desta tese consideram que “a inexistência de critérios morais absolutos, válidos para todos os seres humanos independentemente da sua situação espaço-temporal, impõe-nos a aceitação do vazio ético, da anarquia” (Jerónimo, 2001: 252). Os direitos humanos são universais, na medida em que os seres humanos formam uma unidade pela sua própria condição humana, pela sua própria identidade humana. A esta luz, “a universalidade é, por isso, uma condição indispensável”, já que “negar a estes direitos o seu carácter universal significa negá-los, pura e simplesmente” (Jerónimo, 2001: 255). Por sua vez, Lopes (2008) alude à própria DUDH como justificação do seu carácter universal, patente particularmente nos seus dois primeiros artigos¹⁷². Para o autor, “o corpo e o espírito dos dois artigos conjugados entre si não permitem outra leitura, salvo se pretender subverter o alcance dos mesmos” (Lopes, 2008: 31). Lopes refere-se ainda a uma investigação promovida pela UNESCO, em 1947, na qual vários filósofos de diversas culturas e religiões deveriam opinar sobre o carácter universal dos direitos humanos. Chegaram à conclusão de que, “apesar do facto da ideia dos direitos ser profundamente europeia e ocidental no seu sentido lato da terminologia política, os direitos humanos atravessam todas as sociedades e civilizações” (Lopes, 2008:32).

3.8.2.2. Tese relativista

A tese relativista defende, como argumento-chave, que os direitos humanos deverão ter uma aplicação restrita, dado que cada cultura é relativa e poderá não assentar nos mesmos ideais de dignidade. Na base deste argumento, defende-se que a DUDH foi concebida sob uma marca ocidental, o que condicionará a sua aplicação a todas as outras culturas. Na verdade, existe consenso relativamente ao facto da doutrina dos direitos humanos ter tido origem no ocidente. Se para os defensores da tese universalista, a sua origem nada implicará em termos da sua aplicabilidade universal, para os defensores da tese relativista esta é uma questão difi-

¹⁷² Do 1º artigo consta que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (...). Do 2º artigo consta que “Todos podem invocar os direitos e liberdades proclamadas na presente Declaração sem distinção alguma, quer provenha de raça, quer de cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outra situação. Além disso, não se fará distinção fundada em estatuto político, jurídico ou internacional do país a que a pessoa pertença, quer esse país ou território seja independente, quer esteja sob tutela, quer seja não autónomo ou submetido a qualquer limitação de soberania.” (ONU, 1948)

cilmente ultrapassável, já que “o Ocidente não se limitou a ser o ‘berço’. As marcas que deixou sobre a sua criação são indeléveis e isso não pode deixar de representar uma dificuldade de vulto para todos os que pretendem para os direitos humanos um carácter universal” (Jerónimo, 2001:245). Os direitos humanos são, por conseguinte, acusados de “esquecerem” que a natureza humana é também formada por uma dimensão cultural, que não pode ser afastada da própria identidade humana, que se forma numa comunidade concreta e de acordo com os seus valores. Como afirma Jerónimo, “o ser humano não é apenas um bicho a que são próprias uma série de características fisiológicas e um conjunto de necessidades básicas. É também - acima de tudo - um ser situado, um ser que se vê e compreende pelos olhos que lhe são dados pela cultura em que vive” (2001:247).

3.8.2.3. Perspetiva conciliadora

Nesta época de grande complexidade cultural, está em crescimento uma perspetiva que tem tentado conciliar as duas teses, universalista e relativista, afirmando que é possível harmonizar um conjunto de valores comuns com a relatividade cultural, através de uma ressignificação dos direitos humanos. Insere-se nesta linha de pensamento Brunvoll (2000:76) que acredita ser “possível argumentar de uma forma consistente que os Direitos Humanos têm um valor universal necessitando simultaneamente de uma legitimidade cultural. Existindo no mundo uma pluralidade de culturas, também os Direitos Humanos precisam de uma legitimidade cultural plural”. Da mesma opinião partilha Estevão (2012: 252,253), ao considerar que:

A conciliação das duas perspetivas, universalista *versus* diferencialista, dos direitos humanos a partir da defesa de uma ética de mínimos (...) é teoricamente promissora, sobretudo quando analisada e construída a partir de uma ética dialógica. Ela apresenta-se, no meu entender, como modesta no seu conteúdo, mas ambiciosa no seu alcance. Ao mesmo tempo, é pluralista no sentido de não se ater aos valores considerados universais por uma sociedade em concreto, evitando deste modo o risco etnocêntrico de colocar o bem todo do mesmo lado, em oposição ao mal, que estaria nos outros, nas outras sociedades ou nas outras culturas.¹⁷³

¹⁷³ Itálico original.

3.8.3. Os direitos humanos como discurso hegemónico ou contra-hegemónico

Assumindo que é necessária uma perspetiva conciliadora entre as teses universalista e relativista, cumpre-nos agora explicar de que forma os direitos humanos podem constituir um discurso contra-hegemónico. Afirmar que os direitos humanos podem constituir um discurso hegemónico poderá até parecer um contrassenso. Mas tal deve-se ao poder apelativo que emana dos mesmos, já que, como nos lembra Amartya Sen, “há algo de muito sedutor nessa ideia de que, em qualquer parte do mundo, cada pessoa, independentemente da nacionalidade, residência, raça, classe, casta ou comunidade, tem um conjunto de direitos fundamentais que devem ser respeitados por todos os demais” (Sen, 2010). Contudo, a sedução desta ideia não deve impedir-nos o reconhecimento de que a doutrina dos direitos humanos tem sido usada como alicerce tanto de uma força hegemónica como de uma força contra-hegemónica. Ghai (2004) fornece-nos um conjunto de constatações, que permitem visualizar esta dualidade. Segundo o autor, o regime de direitos humanos encara-se como uma afirmação da hegemonia ocidental pois:

- Através da noção de universalismo, os direitos humanos permitem que os valores ocidentais se disfarcem de universais, denegando assim outras culturas e valores, particularmente na medida em que atrasam a economia de mercado;
- A noção de direitos humanos, considerados como superiores a outros direitos, reivindicações ou políticas, privilegia valores ocidentais;
- As instituições e funcionários ocidentais mantêm a supremacia na interpretação dos direitos, através de decisões adjudicatórias e de processos educacionais;
- Os valores promovidos através dos direitos humanos ajudam à globalização das economias: direitos de propriedade (hoje em dia amplamente difundidos), igualdade (desencorajando a discriminação contra não-cidadãos), inclusão de empresas nas categorias de beneficiárias de direitos (mas não de deveres), liberdade contratual, poderes judiciais independentes, etc.;
- Enfraquecimento do Estado e reforço da sociedade civil/empresas, definição de um papel circunscrito para o Estado, beneficiando assim os já favorecidos (também através do questionar do estatuto dos direitos económicos, sociais e culturais enquanto direitos – a conceção dos direitos é em grande parte determinada por intelectuais e o Ocidente tem os recursos para financiar os intelectuais e os seus centros de aprendizagem);
- Ampliação do âmbito das intervenções noutros Estados através da promoção e direção de organizações não-governamentais internacionais e através do apoio a movimentos e a organizações não-governamentais locais, muitas vezes hegemónizadas por organizações com base no Ocidente;
- Permitir sanções contra outros Estados ou intervenções <humanitárias>;
- Seletividade ou dualidade de critérios que permitem uma utilização oportunista dos direitos, condenando Estados hostis ao Ocidente (como o Irão), mas ignorando ou passando por alto (*glossing over*) o cadastro vergonhoso dos seus aliados (a Indonésia de Suharto), com o apoio dos meios de comunicação ocidentais;

- Possibilidade, para um Estado poderoso, de sair impune de violações de direitos (como acontece regularmente nos Estados Unidos), em parte devido à sua hegemonia sobre as instituições internacionais. O mesmo não se passa com Estados fracos. (Ghai, 2004:434,435)

Em oposição a todas estas formas, considera Ghai que os direitos humanos podem e têm sido usados como contra-hegemonia:

- Os movimentos independentistas do período pós-guerra apoiaram-se na linguagem dos direitos, em particular na da autodeterminação;
- Desafiando a noção de universalidade dos valores ocidentais e promovendo outros valores; usando argumentos sobre o relativismo cultural para demonstrar a especificidade cultural dos direitos humanos; incutindo noções de culturas diferenciais no regime de direitos humanos;
- Conquistando mais espaço para derrogações e limitações dos direitos;
- Denegrindo, de modo abrangente, a ideia de direitos, através, por exemplo, da referência à primazia dos deveres ou à primazia da comunidade;
- Desprestigiando os direitos através de afirmações da soberania estatal;
- Procurando métodos mais democráticos para a formulação dos direitos;
- Expandindo a noção dos direitos, isto é, autodeterminação, direitos dos povos indígenas, direitos das minorias e dos migrantes, direito ao desenvolvimento, direitos económicos, sociais e culturais, e direitos relativos à diferença sexual; estes direitos desafiam a tradição até agora dominante dos direitos civis e políticos, alguns destes intimamente relacionados com as economias de mercado;
- Usando os direitos para a construção de redes (exemplos especialmente bem sucedidos são os das campanhas realizadas por mulheres e por povos indígenas);
- Desenvolvendo noções de direitos coletivos (e defendendo que o Estado personifica o coletivo);
- Expondo a hipocrisia ocidental sobre os direitos através da demonstração do seu cumprimento assimétrico por parte dos Estados ocidentais (por exemplo, a China publicou dois relatórios oficiais documentando e criticando a realidade dos direitos nos Estados Unidos da América);
- Utilizando as ideias do universalismo e da interdependência para atribuir responsabilidade aos países mais ricos;
- Utilizando o conceito de direitos económicos, sociais e culturais para resistir à ajuda e a outras condicionalidades, a programas de ajustamento estrutural e a diretivas da Organização Mundial de Comércio etc. (Ghai, 2004:435,436)

Parece-nos pertinente, neste momento, analisarmos com detalhe os argumentos de Sousa Santos (2004, 2006), no sentido de uma possível reconstrução intercultural dos direitos humanos. Para o autor, estes poderão constituir uma política contra-hegemónica, se conseguirem aliar uma competência global a uma legitimidade local. O facto de a sua origem ter estado sedeadada no ocidente não é argumento que invalide a sua universalidade, pois “a génese de uma reivindicação ética pode condicionar a sua validade, mas certamente não a determina. A origem Ocidental dos direitos humanos pode ser congruente com a sua universalidade se,

hipoteticamente, num dado momento histórico forem universalmente aceites como os padrões ideais da vida moral e política” (Sousa Santos, 2006:409). A imagem da sua pretensa universalidade foi-se consolidando, já que a marca ocidental se tornou o discurso dominante dos direitos humanos, na medida em que: a) a DUDH foi elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; b) reconhece exclusivamente direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação; c) prioriza os direitos cívicos e políticos sobre os económicos, sociais e culturais; e d) reconhece o direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico (Sousa Santos, 2006:411). Refletindo sobre o facto de os direitos humanos consistirem um tipo de invariante cultural ou transcultural, Sousa Santos é perentório:

O único facto transcultural é a relatividade de todas as culturas. A relatividade cultural (não o relativismo) exprime também a incompletude e a diversidade cultural. Significa que todas as culturas tendem a definir como universal os valores que consideram fundamentais. O que é mais elevado ou importante é também o mais abrangentemente válido. Deste modo, a questão específica sobre as condições de universalidade numa dada cultura é, em si mesma, não-universal. A questão da universalidade dos direitos humanos é uma questão cultural do Ocidente. Logo, os direitos humanos são universais apenas quando olhados de um ponto de vista ocidental. Por isso mesmo, a questão da universalidade dos direitos humanos trai a universalidade ao questioná-lo. (Sousa Santos, 2006:410)

Considera o autor que, para que os direitos humanos possam constituir uma política contra-hegemónica, terão de ser cumpridas cinco premissas, de forma a permitir um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que possa conduzir a “uma conceção mestiça de Direitos Humanos que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes” (Sousa Santos, 2006:413):

1. Superação do debate entre universalismo e relativismo cultural, já que se trata de um “debate falso”. Deste modo:

... contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios que permitam distinguir uma política progressista de uma política conservadora de direitos humanos, uma política de capacitação, de uma política de desarme, uma política emancipatória, de uma política regulatória. (Sousa Santos, 2006:412)

2. Todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas a concebem em termos de direitos humanos. É por isso importante identificar preocupações isomórficas entre diferentes culturas.

3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana.

4. Nenhuma cultura é monolítica. “Todas as culturas comportam versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. (...) Há que definir qual delas propõe um círculo de reciprocidade mais amplo” (Sousa Santos, 2006:413).

5. Perante o princípio da igualdade e o princípio da diferença, há que reconhecer que nem todas as igualdades são idênticas nem todas as diferenças são desiguais”(Sousa Santos, 2006:413). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente.

O autor propõe ainda o conceito de hermenêutica diatópica que, aliada a um diálogo intercultural que cumpra as premissas apontadas, poderá constituir a base para que os direitos humanos se assumam como força contra-hegemónica, uma vez que se baseia sobretudo na noção de que qualquer cultura é incompleta e se enriquece através do diálogo com outras. Assim, a hermenêutica diatópica,

Baseia-se na ideia de que os *topoi*¹⁷⁴ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico. (Sousa Santos, 2006:414)

Face às suas potencialidades enquanto base comum de promoção do entendimento, assumimos que os direitos humanos podem de facto constituir um guião emancipatório, sobre o qual a educação poderá assentar na construção de uma convivência pacífica. Identificamo-nos assim com Jares, quando afirma que:

¹⁷⁴ Itálico original. Os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura.

Os direitos humanos representam o pacto mais sólido para uma convivência democrática, além de representarem o maior consenso jamais conseguido na história da humanidade sobre valores, direitos e deveres para viver em comunidade. Com efeito, ao averiguar os pilares sobre os quais queremos construir a convivência, os direitos humanos representam a opção idónea e legítima. (Jares, 2007:32)

3.9. O DESENVOLVIMENTO CÍVICO COMO DIREITO DE TERCEIRA E QUARTA GERAÇÃO: DO DESENVOLVIMENTO CÍVICO ENTRE FRONTEIRAS AO DESENVOLVIMENTO CÍVICO PLANETÁRIO

Ao longo deste capítulo analisámos a relação entre a educação e o desenvolvimento cívico. Para tal, debruçámo-nos sobre a complexidade cultural atual para demonstrar as razões do desafio com o qual se depara a educação, hodiernamente. Debatemos o conceito de cidadão na atualidade, relacionando-o com a construção de identidade dentro de um marco territorial delimitado e chamando a atenção para o crescimento da perspectiva da cidadania mundial, que exige o desenvolvimento da identidade para além das fronteiras do nosso país. Alertamos para a dimensão ética da educação, fundamental para encarar o desafio da interculturalidade (que se constrói sobre os princípios de diversidade e diferença) e para a formação para a convivência qualificada e especificada (pacífica e cidadã). Atribuímos a responsabilidade pelo projeto de desenvolvimento cívico a vários agentes educativos, enfatizando as adaptações exigidas pelo contexto atual à família, à escola e a um novo agente que se tem afirmado pela cooperação e participação espontânea dos cidadãos em torno de projetos que visam contribuir para o bem comum: a sociedade civil. Por fim, levámos os direitos humanos a debate, comprovando a sua validade enquanto plataforma comum de entendimento e promoção do respeito entre as pessoas, culturas e civilizações. Concluimos assim que hoje, e ao amparo particularmente do direitos de terceira geração, “a questão tradicional da individualização e socialização na educação resolve-se atendendo aos conceitos de interculturalidade (que implica os princípios de diversidade e diferença), convivência (que implica o princípio de identidade) e desenvolvimento cívico (que é uma convivência qualificada e especificada num marco territorial que implica convergência de identidade, diversidade e localização)”¹⁷⁵ (Tourinán López, 2012a:305, 2014b). Nesta perspetiva, o desenvolvimento cívico assumia-se com uma questão

¹⁷⁵ Tradução nossa.

fundamentalmente associada com os direitos de terceira geração que, relembramos, são direitos associados à identidade, diversidade e cultura socioidentitária.

Contudo, com os direitos de terceira geração, surgem também novos conceitos, como os de glocalização ou transnacionalidade, que nos permitiram alargar os nossos horizontes e começar a considerar o exercício da cidadania mais além das fronteiras tradicionalmente definidas. Daí que hoje esteja em crescimento a perspectiva de cidadania mundial, segundo a qual cada um de nós se deve considerar não só cidadão de um contexto que lhe é fisicamente próximo mas cidadão do mundo. A globalização, os fluxos migratórios, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a facilidade e baixo custos dos transportes, entre outros, têm propiciado o sentimento de pertença e identidade para muito além do tradicionalmente considerado. Eis o berço dos direitos de quarta geração. Destarte:

Se há educação para a convivência cidadã, cujo objetivo é o desenvolvimento cívico, não há razão para cortar a fluidez da ideia e não assumir a possibilidade de gerar atitude favorável ao compromisso com a ideia de marco territorial mais além do meu país e enfrentar, desde os direitos de quarta geração, a convivência cidadã com sentido de cooperação solidária transnacional e, portanto, planetária. Trata-se de ir mais além do poder de relação interpessoal que proporciona o meio cultural e tecnológico como meio instalado nos direitos de terceira geração, ou seja, como meio que identifica e diversifica. Há que fazer uso dos meios e dos recursos, assumindo o facto de que o nosso território é o mundo e que não estamos isolados, nem alheios ao resto do planeta na nossa comunidade particular.” (Touriñán López, 2012:305,306)¹⁷⁶

Os direitos de quarta geração, como vimos, são direitos associados à solidariedade, cooperação e desenvolvimento na resolução e prevenção dos problemas causados pelo avanço científico-tecnológico, como o sejam o desenvolvimento sustentável ou a liberdade de expressão no ciberespaço. Ao amparo dos direitos de quarta geração, também o desenvolvimento cívico se glocaliza, isto é, torna-se simultaneamente local e global, e a educação para o desenvolvimento dos povos transforma-se num passo necessário para a convivência cidadã, agora considerada à escala planetária (Touriñán López, 2012a, 2014f).

Há que reconhecer que o conceito de desenvolvimento sempre foi alvo de intensos debates, o que consolida a ideia de que se trata de um conceito mutável e aberto. Como nos dá conta Barbosa, “não são apenas as preferências momentâneas que determinam o curso do desenvolvimento. São também as mudanças no mundo e os acontecimentos que provocam

¹⁷⁶ Tradução nossa.

bifurcações, desvios de trajetória, ruturas epistemológicas, cortes com o passado” (Barbosa, 2006:43).

Nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, o conceito de desenvolvimento esteve muito associado à noção de crescimento económico. Face às consequências de tal guerra a nível mundial, a preocupação das nações, no que concerne ao desenvolvimento, prendia-se com a recuperação da guerra e o crescimento económico, assumindo que tal contribuiria para uma significativa melhoria das condições de vida. Contudo, ao longo do tempo, e com a emergência de novos problemas e preocupações, o conceito de desenvolvimento afasta-se da sua associação restrita a crescimento económico e passa a incorporar também outros aspetos que salientam a sua multidimensionalidade. Conquanto o reconhecimento de que o crescimento económico seja, de facto, um requisito para a construção de condições mínimas de vida, reconhece-se hoje que tal não é suficiente e que o desenvolvimento deve estar associado também a um bem-estar e qualidade de vida.

Uma das dimensões do desenvolvimento, que surge principalmente a partir da década de 70, e que na atualidade continua a merecer grande ênfase, é a de sustentabilidade. A essência do desenvolvimento sustentável assenta na “necessidade de promover o desenvolvimento económico satisfazendo os interesses da geração presente, sem, contudo, comprometer a geração futura” (Oliveira, 2002:42). Particularmente influenciada pelo movimento ambientalista, a ênfase no desenvolvimento sustentável demonstra preocupação com a destruição de recursos não renováveis e implica “solidariedade intergeracional”, que se deve repercutir na preocupação em não destruir o direito ao património ambiental das gerações futuras (Moreira & Crespo, 2010).

No início da década de 90, o conceito de desenvolvimento humano começa a consolidar-se particularmente com a publicação do primeiro Relatório Mundial do Desenvolvimento Humano pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (doravante PNUD). Este relatório define desenvolvimento humano como “um processo de alargamento das escolhas das pessoas”, destacando a possibilidade de uma vida longa e saudável, do acesso à educação e aos recursos necessários para um estilo de vida digno, já que, sem estas escolhas principais, “ muitas outras oportunidades serão inacessíveis” (UNDP, 1990:10)¹⁷⁷. O documento marca uma viragem no conceito de desenvolvimento, já que, pela primeira vez, se assume que a medição do crescimento económico é insuficiente para averiguar o grau de desenvolvimento

¹⁷⁷ Tradução nossa.

de um país e que a razão do desenvolvimento é o ser humano que o gera, pelo que o mesmo se deve repercutir em qualidade de vida e bem-estar para o mesmo. Assume-se então que, mais importante que o crescimento económico, é a forma como ele se distribui e como se repercute numa vida melhor para todos.

A análise deste relatório, publicado pela PNUD anualmente, permite constatar que, ao longo das últimas décadas, o conceito de desenvolvimento foi sendo alargado de forma a incorporar novas preocupações, novas dimensões e novas orientações. Pela temática abordada ao longo deste capítulo, merecer-nos-á particular destaque o Relatório do Desenvolvimento Humano 2000, no qual se assume que os direitos humanos e o desenvolvimento humano partilham uma visão comum: assegurar a liberdade, o bem-estar e a dignidade de todas as pessoas, em todos os lugares. Este Relatório reconhece o progresso nos direitos humanos como um dos marcos distintivos do século XX e a relação de interdependência entre direitos humanos e desenvolvimento humano [o desenvolvimento humano é essencial para a realização dos direitos humanos e estes são essenciais para um desenvolvimento humano pleno (PNUD, 2000)]. De distinguir também o Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, pela ênfase que coloca na importância da liberdade cultural enquanto parte vital do desenvolvimento humano. De acordo com este relatório:

A liberdade cultural é uma parte vital do desenvolvimento humano, porque a capacidade de uma pessoa escolher a sua identidade – quem ela é – sem perder o respeito dos outros, ou ser excluída de outras opções, é importante para uma vida plena. As pessoas querem liberdade para praticar abertamente a sua religião, falar a sua língua, celebrar a sua herança étnica ou religiosa sem medo do ridículo, de punições ou da diminuição de oportunidades. As pessoas querem a liberdade de participar na sociedade sem ter de prescindir das amarras culturais que escolheram. É uma ideia simples, mas profundamente perturbadora. (PNUD, 2004:1)

Destaque igualmente para o Relatório do Desenvolvimento Humano 2009, no qual se reconhece a mobilidade humana como uma das questões mais complexas que o mundo enfrenta hoje e se recomenda a adoção de melhores políticas para a mobilidade e para a integração dos que se deslocam na procura de melhores condições de vida (PNUD, 2009).

Muitos outros relatórios poderiam ter sido referidos, mas o essencial nesta matéria, na tarefa a que nos propomos, é apenas a de demonstrar que cada vez mais se reconhece a necessidade de cooperação e solidariedade entre os povos na resolução e prevenção de problemas que nos une enquanto cidadãos, nações e civilizações do mundo. A esta luz:

O desenvolvimento de que hoje precisamos, diante de desafios inéditos e preocupantes, como o aumento galopante da diversidade cultural, a dramática degradação dos ecossistemas, ou, ainda, as problemáticas da governação, da justiça e dos direitos humanos num mundo simultaneamente global e desigual, não pode ignorar as pessoas, nos seus saberes, nas suas capacidades, nas suas competências e nos seus valores. O que verdadeiramente interessa é um desenvolvimento das pessoas, para as pessoas e com as pessoas. (Barbosa, 2014:47)

Discutimos já, mais precisamente no ponto 3.3 deste capítulo, o conceito de cidadania e a necessidade de, à luz da sociedade atual, conjugar um duplo compromisso na identidade do cidadão: um compromisso relativamente aos que o rodeiam e um compromisso com a humanidade, com o Mundo. Nesta perspetiva, se assumimos que há que formar para o desenvolvimento cívico num determinado território, através da educação para uma convivência pacífica cidadã, devemos assumir também, ao amparo dos direitos de quarta geração, que implicam solidariedade, cooperação e o desenvolvimento dos povos, que o desenvolvimento cívico é extensível ao resto do mundo. Em nosso entender, trata-se fundamentalmente de reconhecer que os demais cidadãos do mundo têm o mesmo direito que eu ao desenvolvimento. Para nós, só assim se poderá falar, verdadeiramente, em desenvolvimento humano.





CAPÍTULO IV

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO



4.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: DE ONDE EMERGE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO?

Neste capítulo IV, propomo-nos procurar o sentido atual da educação. Iniciamos o nosso percurso questionando se a educação carece de sentido, já que a mesma parece estar permanentemente em crise. É à análise desta crise permanente da educação e da sua constante busca por legitimação que nos dedicamos em primeiro lugar, já que nos parece claro que a legitimação da educação provém não só do marco legal mas da própria ação do profissional de educação. Nesta perspetiva, cabe ao profissional de educação comprometer-se responsabilmente com o caráter e o sentido da educação de forma a assegurar que a sua ação é, de facto, educação.

Contudo, para descobrir e comprometer-se com o caráter e o sentido da educação, isto é, com o seu significado real, é necessário cumprir o imperativo crítico de analisar mais além dos termos. Esta urgência advém do facto de muito do debate em torno da educação envolver mais questões semânticas do que avançar para a compreensão dos seus problemas reais. Este problema é sumariado por García Carrasco e García del Dujo desta forma:

Dá-se com frequência uma propensão a iniciar a análise sobre a educação com perguntas do tipo ‘o que é’ ou ‘o que se quer dizer com’. Tal forma de proceder pode levar a substituir problemas reais por problemas verbais, isto é, a substituir a indagação sobre efeitos e consequências de interações pela busca de coerência no discurso em função dos significados que, em cada momento, se atribuem às palavras. Em última análise, substitui-se o problema dos factos, das ações, dos processos, pelo problema do significado das expressões através das quais se descrevem. (García Carrasco & García del Dujo, 1996:34)¹⁷⁸

Como veremos ao longo do subcapítulo 4.3, há que atender ao facto de que o significado de educação não se limita à sua definição nominal e que o avanço no conhecimento da educação hoje nos permite procurar o seu significado real, isto é, permite-nos passar da definição formal à definição real (Quintana Cabanas, 2002).

É ao significado real da educação a que nos dedicamos no ponto seguinte. Como veremos, o significado real de educação deriva, por um lado, da sua própria complexidade objetiva, a partir da qual se podem identificar traços de caráter que a determinam. Por outro lado, resulta da vinculação que se estabelece entre o eu, o outro e “o outro”¹⁷⁹ em cada ato educati-

¹⁷⁸ Tradução nossa.

¹⁷⁹ A expressão eu, o outro e “o outro” é a nossa tradução da espanhola *yo, el otro y lo otro*, em que *lo otro* se refere ao horizonte interrogativo da realidade e da existência. A opção de utilização de aspas para diferenciar o outro e “o outro” deriva da dificuldade da tradução para Português do segundo conceito.

vo concreto e da orientação formativa temporal que lhe dá um sentido qualificador de acordo com quatro categorias conceptuais: espaço, tempo, género e diferença específica. Face à diversidade de respostas que poderão advir das quatro categorias conceptuais apontadas, identificamos o sentido da educação na atualidade como sendo glocal, permanente, de convivência cultural e de formação geral ou vocacional-profissional. Por fim, enfatizamos a precedência do sentido pedagógico sobre o sentido filosófico da educação, já que a educação pode apresentar sentidos filosóficos diversos, mas deverá sempre cumprir, em primeiro lugar, os critérios que advêm da sua lógica interna.

Ao longo deste capítulo, percorremos a senda da extensa obra do Professor Doutor Touriñán López, cujas aportações à pedagogia ao longo das últimas quatro décadas constituem um marco indubitável no avanço do conhecimento sobre educação. Pese embora a sua contribuição para a definição do conceito de educação, como definição real, estar presente ao longo de toda a sua obra, concentrámo-nos, para o propósito a que nos propomos, nas suas obras mais recentes (Touriñán López, 2012b, 2012d, 2012f, 2014a, 2014b, 2014c, 2014e, 2014g, 2015).

4.2. A CRISE PERMANENTE DA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO

Na procura pelo sentido da educação, parece-nos pertinente começar por questionar se a educação anda sem sentido, se anda à deriva. Tal parece ser uma acusação constante dirigida à educação ao longo da História. Para sermos rigorosos, podemos até afirmar que em nenhum momento a educação se livrou de tal acusação, de tal sentença. É como se tivesse sido condenada à crítica constante, à insatisfação, à acusação de incumprimento. Estará a educação condenada a viver permanentemente em crise? Será esta uma sentença justa?

Talvez seja. Na verdade, a crise faz parte da sua natureza, já que a educação não ocorre num abstrato. É, sim, determinada pelo seu contexto socio-histórico e, à medida que este se altera, também a educação se vê impelida a adaptar-se, muitas vezes depois de lhe terem sido tecidas inúmeras críticas e acusações. Por outro lado, a educação também pode contribuir para a alteração do contexto em que ocorre, pelo que esta relação dialética que se estabelece colocará sempre a educação na mira da avaliação social. Nesta perspetiva:

A educação resolve-se e concretiza-se num *hic et nunc*, situação espaço-temporal sobre a qual incidem todas as variáveis dessa condição. Não pode conceber-se desligada da reali-

dade, a qual lhe confere existência. A educação é humana e, como tal, sujeita às condicionantes da existência do homem. De certo modo, podemos afirmar que todo o facto educativo vem configurado como resultante da incidência das variáveis; mas também a educação pode ser agente de mudança desses mesmos fatores, alterando, portanto, a incidência que sobre ela exerce. Há, pois, uma situação de ida e volta ou de fluxo e refluxo. (Castillejo Brull, 1976:26,27)¹⁸⁰

No que concerne à educação, alude-se amiúde a dois tipos distintos de crise: crise “da” educação e crise “na” educação. No primeiro caso, faz-se referência a uma falta de orientação, no sentido em que não são claras as suas finalidades. No segundo caso, e tendo presentes as finalidades definidas num dado momento, questionam-se os meios usados na tentativa de as cumprir. Independentemente da crítica se referir às finalidades ou aos meios usados, ambos os casos espelham uma educação “em” crise (Tourinán López, 2014). Além do caso concreto, o que a crise em educação geralmente evidencia é um questionamento da legitimação e legitimidade das ideias ou meios a ela associados num determinado marco territorial. A crise é parte estrutural da educação, pelo que “sentir que se está num certo grau de crise é inerente à educação”(Gimeno Sacristán, 2013:249)¹⁸¹. Assim, a reflexão sobre o seu papel, a sua gestão e os seus agentes no contexto em que se desenvolve é uma prática constante em todas as épocas e de forma alguma questiona a sua existência. Como afirma Tourinán López a este respeito:

Tornar a pensar na missão e papel da educação e das instituições que a realizam na sociedade que constitui o seu contexto, nacional e internacional, é uma prática constante de todas as épocas. A perspetiva histórica permite afirmar que a crise persistente em que vive a educação não significa o seu desaparecimento nem o da sua função, mas sim a crise ou decadência de um determinado modo de fazer e de cumprir o seu significado na orientação formativa temporal correspondente. Precisamente por isso, a solução é uma questão de correção de abusos e de criação de novos usos, mas não se acaba; a crise é parte estrutural da educação que sempre terá de construir orientações formativas temporais em cada território. (Tourinán López, 2014b:10)¹⁸²

Independentemente do seu contexto, a educação terá sempre de atender à condição humana e à orientação formativa temporal que para ela se estabelece. Por condição humana entende-se a constatação de que todos os homens são seres condicionados, já que tudo aquilo com que entram em contacto se torna imediatamente uma condição da sua existência (Arendt, 2001). Interrogar a condição humana é, fundamentalmente, interrogar a nossa posição no

¹⁸⁰ Tradução nossa. Itálico original.

¹⁸¹ Tradução nossa.

¹⁸² Tradução nossa.

mundo e assumir que “o ser humano é simultaneamente físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morin, 2002:17). Quando o homem nasce, nasce já numa determinada condição humana, isto é, entra “numa história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana”, “num conjunto de relações e interações com outros homens” e “num mundo onde ocupa um lugar” (Charlot, 2000:53). Por essa razão:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, num triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando os seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender numa história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar num conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema elabora-se no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (Charlot, 2000:53)

Assim, só através da educação aprendemos a ser homens numa determinada condição. Como afirma Savater, “nós, os humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, *depois*”, pelo que “a condição humana é em parte espontaneidade natural mas também deliberação artificial: chegar a ser humano completamente – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma *arte*” (Savater, 1997:23 e 24)¹⁸³.

Considerando que a educação não se realiza em abstrato, esta terá sempre de atender à condição humana individual, social, histórica e de espécie. Desta necessidade, nasce uma determinada orientação formativa temporal, pela qual se entende o modelo ou padrão educativo de uma determinada sociedade, isto é, o tipo de pessoas que fazemos com a formação que lhes damos num determinado momento histórico (Touriñán López, 2014a, 2014b, 2015).

A questão que se coloca é como garantir a legitimação e a legitimidade da educação num determinado marco territorial. Parece certo que a legitimação da mesma não provém de uma só fonte. Como abordámos ao longo do terceiro capítulo desta dissertação, parece atualmente consensual que a educação é uma responsabilidade que deve ser partilhada e que é necessária uma articulação entre os diversos intervenientes, para que cada um deles não invada ou subordine a corresponsabilidade dos outros. A cada uma das partes, Estado, família e sociedade civil, cabe uma parcela na responsabilidade pela legitimação e legitimidade da educação,

¹⁸³ Tradução nossa. Itálico original.

de acordo com uma determinada orientação formativa temporal. Trata-se, portanto, de um projeto comum em cuja construção todos são fundamentais sem, contudo, se anular o direito de cada um a tornar-se responsável pelo seu percurso educativo. Deste modo, “a solução na educação não está em eleger em vez do educando o seu modo de vida, mas sim em eleger os modos de intervenção pedagógica que garantam a capacitação do educando para eleger e realizar o seu projeto de vida, aprendendo a construir e a usar experiência para responder às exigências do seu desenvolvimento em cada situação, de acordo com as oportunidades”(Tourinán López, 2014b:12)¹⁸⁴. Nesta perspectiva, ação política, ação da sociedade civil e ação educativa são ações distintas, mas complementares, porque visam um projeto comum, de acordo com a orientação formativa temporal.

Quando discutimos os fins da educação, verifica-se que estes correspondem geralmente às expectativas sociais dirigidas à educação, passando as mesmas a ser encaradas como metas a cumprir pelo sistema educativo. Ao vincular a definição de metas puramente às expectativas sociais, verifica-se que fica alheado deste processo o contributo que poderá ser dado pelo próprio conhecimento da educação, como se este não pudesse também contribuir para a justificação da mesma. Adotar esta perspectiva corresponde a afirmar que “ não há nada em educação que gere o seu próprio valor à margem do que a sociedade espera dela” (Tourinán López, 2014b:13)¹⁸⁵. O avanço no conhecimento da educação obriga-nos, contudo, a questionar “se as expectativas sociais se convertem automaticamente em meta de educação ou se, pelo contrário, o conhecimento da educação tem algo a dizer relativamente à legitimação técnica dessas expectativas” (Tourinán López, 2014b:13)¹⁸⁶.

Na sequência destas considerações, torna-se imperioso distinguir entre diferentes tipos de finalidades, que se vinculam a diferentes tipos de decisão, para que a articulação não questione o valor de qualquer um deles. Na perspectiva de Tourinán López, esta distinção é fundamental, já que:

Podemos distinguir finalidades que têm a sua origem no conhecimento da educação e finalidades que têm a sua origem nas expectativas sociais. Há metas pedagógicas e há metas educativas nascidas de expectativas sociais dirigidas ao sistema educativo. As expectativas dirigidas ao sistema fazem parte da orientação formativa temporal sempre que se ajustem e não distorçam a relação entre decisão técnica, decisão moral e decisão política. Nesse sentido, a educação é fator de desenvolvimento social e a educação atende

¹⁸⁴ Tradução nossa.

¹⁸⁵ Tradução nossa.

¹⁸⁶ Tradução nossa.

não só ao critério social, mas a critérios de significado que legitimam a decisão técnica.(Touriñán López, 2014b:14,15)¹⁸⁷

É possível então distinguir entre dois tipos de finalidades da educação: as extrínsecas e as intrínsecas. Por finalidades intrínsecas entendem-se as finalidades que advêm do próprio conhecimento da educação e que são, portanto, próprias desse subsistema, tornando-se metas pedagógicas, e que apoiam o sentido das decisões técnicas vinculadas aos traços próprios do significado da educação. Por seu lado, as finalidades extrínsecas não nascem do conhecimento da educação, mas tornam-se próprias do subsistema, porque são eleitas para o mesmo devido à sua compatibilidade. O seu conteúdo prende-se com as expectativas socioculturais e o que se entende como sendo importante na educação num dado momento concreto. Os dois tipos de finalidades integram-se na orientação formativa temporal para a condição humana, a partir das disciplinas que fazem parte da arquitetura curricular, e ambas têm um caráter histórico, já que: (1) as finalidades extrínsecas acompanham a evolução do que é socialmente desejável e o crescimento de uma determinada área cultural e (2) as intrínsecas acompanham também a evolução que se dá na compreensão que temos da educação enquanto objeto de conhecimento. A definição de finalidades para o sistema educativo deve assim incluir tanto as expectativas socioculturais como a necessidade lógica que provém do conhecimento da educação.

Neste sentido, há que considerar que a legitimação da educação está vinculada a três ordens de legitimidade: legitimidade política, legitimidade ética e legitimidade técnica. Trata-se pois de procurar o equilíbrio da relação entre poder, justiça e verdade. Ao profissional de educação corresponde a legitimidade técnica, isto é, cabe-lhe procurar a verdade no seu âmbito de atuação.

A ação educativa é sempre condicionada, quer pela ação política, quer pela ação da sociedade civil, e é hoje uma evidência que “ a ação política, a ação da sociedade civil e a ação educativa são, desde o ponto de vista do género, ações culturais, mas são ações culturais com diferenças específicas” (Touriñán López, 2014d:108)¹⁸⁸.

É inegável que toda a educação é política (Reboul, 1972, 2000) e esta afirmação pode referir-se aos três sentidos apresentados por Reboul (1972): toda a educação depende de uma opção política; a educação em si jamais é “neutra”; e a educação faz parte da realidade política mais importante, já que por meio dela a geração de hoje forma a de amanhã. Enquanto tare-

¹⁸⁷ Tradução nossa.

¹⁸⁸ Tradução nossa.

fa social, a educação nunca deixou de estar regulada, na medida em que “ a sociedade institucionaliza os processos educativos, para poder atribuir responsabilidades e recursos, como uma forma de assegurar níveis mínimos de educação e, para além disso, controlá-los de alguma forma” (Cullen, 1997:161)¹⁸⁹. Nesta regulação, cabe ao Estado um papel importante, já que:

Enquanto síntese e representação de uma comunidade, o Estado trata de influenciar para que a educação, na sua ação, se converta num fator de mudança ou de estabilidade de determinadas estruturas. A legislação determina as linhas de atuação educativa, se bem que na verdade não chega a ser determinante no facto educativo.(Castillejo Brull, 1976:29)¹⁹⁰

Sabemos, contudo, que no âmbito da ação política, a decisão é condicionada pela legitimidade das ideias políticas, de procedimentos e de meios, isto é, por diversas racionalidades que influenciam as oportunidades, as prioridades e o consenso, pelo que a mesma não se vincula simplesmente ao conhecimento técnico do âmbito que regula, dificultando a articulação harmoniosa de diferentes legitimidades. Há, assim, que articular com a legitimidade política a legitimidade de ideias e a legitimidade técnica.

É precisamente devido a esta difícil articulação que assume um papel fundamental a ação da sociedade civil. Já debatemos, no capítulo III, o reconhecimento atual de que a sociedade civil emerge no âmbito educativo como um agente moral; é por isso que, nesta fase, recordamos apenas que a sociedade civil pode manter uma relação crítica com o estado (e com o Mercado) e que dela se espera que “zele pelos interesses dos seus grupos e estabeleça o controlo para retificar e redirecionar a ação política e do mercado a favor de uma melhor satisfação dos interesses sociais” (Touriñán López, 2014d:126)¹⁹¹.

Cabe agora perguntar como se legitima a ação educativa, de forma a conjugar os diferentes tipos de legitimidade que provêm da ação política, da ação da sociedade civil e da sua própria ação enquanto profissional de educação. Como nos lembra Cullen (1997:159), “trata-se do sentido que pode ter hoje uma formação ética e cidadã, que não fique relegada simplesmente aos grandes fins da política educativa ou ao trabalho silencioso e quotidiano do profissional de educação”¹⁹². A este respeito, poderão tirar-se várias ilações: como profissional de um âmbito regulado, cumpre ao profissional atender à legislação que o regula, sem contudo se

¹⁸⁹ Tradução nossa.

¹⁹⁰ Tradução nossa.

¹⁹¹ Tradução nossa.

¹⁹² Tradução nossa.

deixar restringir totalmente por ele, já que nem sempre o marco legal atende aos critérios técnicos que fundamentam a matéria regulada. Assim, cabe ao profissional de educação conjugar a legalidade e legitimidade política com a legitimidade técnica e ética, assumindo a devida distinção e complementaridade das decisões técnicas, políticas e morais na sua atuação (Tourinán López, 2014b). A conjugação dos diferentes tipos de decisão impele o profissional da educação a procurar a legitimação da sua ação também através do conhecimento da educação o que, por sua vez, lhe exige conhecer o caráter e o sentido da educação, de acordo com a orientação formativa temporal que lhe corresponda. E isso, como veremos de seguida, implica ir muito além da definição nominal de educação. Implica, fundamentalmente, encontrar o seu significado real e reconhecer a dupla condição de agente ator e agente autor, já que ninguém se pode substituir pelo educando na eleição do seu modo de vida, mas sim prepará-lo para que ele possa eleger, decidir e realizar os seus próprios projetos.

4.3. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO: O IMPERATIVO CRÍTICO DE IR ALÉM DOS TERMOS

Educar é um processo complexo e multidimensional (Boavida & Amado, 2008; Castillejo Brull, 1976; García Carrasco & García del Dujo, 1996; Libâneo, 1998; Mialaret, 1999; Quintana Cabanas, 2002; Sanvisens, 1987; Sarramona, 2000; entre outros), pelo que defini-lo na sua complexidade assume-se como uma tarefa árdua e de difícil conclusão. São tantos os prismas, as dimensões, as correntes, as teorias, as perspectivas que, quando refletimos sobre educação, parece uma tarefa impossível desenvolver um raciocínio que abarque todas as análises possíveis. E a tal não nos atreveremos.

Para dar conta da complexidade associada à educação, permitimo-nos estabelecer uma comparação, ainda que ingénua, entre educação e futebol. Como definiríamos “futebol”? Parece simples: trata-se de um desporto no qual se debatem duas equipas, cada uma composta por onze jogadores, mediado por um árbitro; há objetivos a cumprir, há interação entre todos os intervenientes no campo e há um resultado. O jogo em si apresenta características próprias, reguladas, e que permitem a sua distinção relativamente a qualquer outro tipo de desporto. Numa primeira análise, esta definição parece-nos bastante clara e, à partida, não parece haver nada de muito discutível sobre isto. O que motivará, então, os extensos debates que se instalam frequentemente após cada jogo? Se a definição que apresentamos não suscita dúvidas, o

que motiva tanta discussão e reflexão? De facto, tudo depende do grau de profundidade com que desejamos analisar o desporto e da perspetiva que adotamos. Podemos analisá-lo adotando diversas perspetivas: psicológica, sociológica, histórica, filosófica e, até mesmo, através do nosso senso comum. E todas essas análises podem ser válidas e pertinentes. Pesem embora todas as análises possíveis, que ultrapassam largamente as que elencámos, há um facto que parece incontornável: conhecer o futebol implica não só saber o que é, não só saber distingui-lo de outros desportos, mas também, e fundamentalmente, conseguir identificar as suas características próprias em cada ato concreto. Há, inevitavelmente, que conhecer as regras do jogo, que nos permitirão ir mais além da pura definição e da pura distinção face a outros desportos e permitirão avaliar cada jogada concreta, para que consigamos, por exemplo, afirmar que a ação de determinado jogador num dado momento se trata de futebol, de uma característica inerente ao seu significado real, e não de pura agressão a outro jogador. É possível analisar o futebol de diversas formas, mas sem a definição e conhecimento das regras do jogo, será impossível conhecê-lo em sentido pleno. O mesmo parece passar-se relativamente à educação. De facto, parece que “praticamente todo aquele que reflita sobre o fenómeno educativo é capaz de dar o seu próprio conceito de educação” (Castillejo Brull, 1976:17)¹⁹³. E, tal como o futebol, também a educação é alvo de intensas paixões, de discursos inflamados que poderão conduzir a visões enviesadas, parcelares e limitadas. É precisamente por todas estas considerações, que demonstram a complexidade da educação, que urge dar o passo que nos permita ultrapassar os limites da definição nominal e avançar no sentido da sua definição real.

O avanço sobre o conhecimento da educação até aos nossos dias impele-nos a procurar entender o seu significado através de conceitos próprios e singulares. Por mais que as disciplinas interpretativas forneçam uma análise diversificada sobre o campo, as mesmas contêm sempre um olhar e conceitos próprios que poderão não só não abarcar a complexidade da educação como até obscurecer o seu entendimento. Há então que “clarificar o âmbito do educativo, isto é, o que distingue o *enfoque educativo* da realidade de outros enfoques” (Libâneo, 1998:63)¹⁹⁴. Há que procurar, e fazendo uso dos termos de Boavida e Amado (2006, 2007, 2008), o *especificamente educativo*. Uma mentalidade crítica obriga-nos não só a analisar o campo educativo a partir dos seus conceitos próprios como a ir mais além da pura análise dos termos para descobrir o seu significado real.

¹⁹³ Tradução nossa.

¹⁹⁴ Itálico original.

Neste sentido, e como veremos seguidamente, o significado da educação vai muito além do significado aliado à origem etimológica, ao uso comum do termo, das suas atividades e da função simbólica que lhe possamos atribuir, muitas vezes em forma de lemas, metáforas e antinomias pedagógicas que tendem a contagiar, simplificar ou reduzir o entendimento que dela fazemos.

É prática comum, e em quase todos os âmbitos de conhecimento, partir da análise da etimologia para desvendar o significado atribuído a um determinado termo. Ao analisar a sua fonte, a forma como se incorpora num determinado idioma e a variação do seu significado ao longo do tempo, a etimologia poderá contribuir para a compreensão sobre o seu significado. Pese embora a importância da sua análise, será preciso reconhecer que, face à variação linguística ao longo do tempo, a mesma se torna muitas vezes insuficiente para entender todo o significado que envolve um termo. Reboul alerta-nos para a necessidade de proceder com cautela no que concerne à análise da etimologia:

Poderá a etimologia auxiliar-nos? Afirmou-se que educar provinha do latim *educere*, <fazer sair>, <pôr fora>. Não é exato. O termo vem de outro verbo, *educare*, que significa criar animais ou plantas e, por extensão, cuidar das crianças. A etimologia é sempre perigosa! (Reboul, 2000:17)¹⁹⁵

Analisemos então o caso do termo “educação”. Aquando da análise do seu significado, é comum ver a alusão a dois verbos de origem latina: *educare*, vinculado ao significado de «criar, nutrir e instruir»; e *educere*, vinculado ao significado «de tirar de dentro, conduzir de dentro para fora». A vinculação dos dois verbos a “educação” demonstra, contudo, ser errada. Na verdade, o vocábulo “educação” provém de *educare* que significa «conduzir desde fora» e «levar de um estado a outro de nível superior durante um longo período». Assim, ao desenvolvermos uma análise etimológica rigorosa, veremos que a educação implica: 1) ser criado material e espiritualmente (educando); 2) recursos através dos quais se cria (meios); 3) alguém que ajuda a crescer (educador); 4) um sentido de ação (método); 5) um propósito de conduzir a um estado superior (finalidade); 6) um processo de longa duração (durabilidade); e 7) um sentido de espaço específico onde ocorre a criação (espaço educativo) (Tourinán López, 2015). Como poderemos concluir, o sentido de *educare* refere-se à ação de condução por alguém desde fora, isto é, vincula-se ao sentido que hoje atribuímos à heteroeducação. A pedagogia moderna procurou complementar este sentido com a referência a *educere*, cujo

¹⁹⁵ Itálico original.

significado se une a «conduzir ou tirar de dentro para fora», procurando acentuar a atividade interna do educando e reafirmando o que hoje entendemos por autoeducação. Esta derivação, não justificada do ponto de vista da etimologia, acabou por contaminar a análise que do termo se foi fazendo, pelo que hoje é comum encontrar autores que associam “educação” a *educare*, autores que associam “educação” a *educere* e autores que optam pela fusão das duas origens, assumindo que a educação possui um caráter antinómico.

Ao longo do tempo foram vários os autores que se apoiaram na antinomia para procurar avançar no conhecimento da educação. A título de exemplo, referimos Reboul (2000) que considera que há várias antinomias subjacentes à pedagogia, nomeadamente teoria da pedagogia/ arte da pedagogia, interesse de aprender/necessidade de aprender, transmissão/ espontaneidade, incerteza/tecnicidade, rutura/continuidade. O autor analisa cada um dos termos e apresenta argumentos para a defesa de cada um. É o caso também de Bruner (2000) que refere e analisa três antinomias neste contexto: realização individual/ preservação da cultura, talento/ utensílio e particular/universal. Apesar de prática recorrente em vários autores, podemos afirmar que uma das análises mais extensas da conceção antinómica da educação foi elaborada por Quintana Cabanas (2002) que, na sua obra *Teoria da Educação: conceção antinómica da educação*, refere e analisa vinte antinomias que considera serem inerentes ao próprio conceito de educação. São elas: determinismo da hereditariedade/influências do meio ambiente; possibilidade de educar/ dificuldade de educar; tarefa de informar/ tarefa de formar; heteroeducação/autoeducação; atitude recetora/atividade criadora; espontaneidade/ reflexão; ação determinante/ação de apoio; manipulação/libertação; tecnologia/artes; esforço provocado/interesse espontâneo; racionalidade/afetividade; disciplina repressora/ permissividade do impulso; obediência/liberdade; objetivo, absoluto/ subjetivo, relativo; construção mecânica/atividade espiritual; atividade intelectual/ atividade amorosa; indivíduo/ sociedade; adaptação/ originalidade; futuro/presente; e dever/direito.

É evidente que podemos considerar que o processo educativo contempla sempre estas duas dimensões: uma ação interna que se desenvolve no educando e uma ação externa que provém do educador, ambos são necessários na ação educativa e esta dualidade é propensa à análise através de antinomias. Quando se adota uma conceção antinómica da educação, realça-se que os dois polos da antinomia devem ser integrados e qualquer solução que se concentre apenas num deles será sempre uma visão redutora e parcial, porque adotará uma perspetiva unilateral. De facto, todos os autores que referimos alertam para o perigo de concentrar a

atenção apenas num dos polos da antinomia. Reboul (2000) recorre ao próprio conceito de antinomia para esclarecer esta questão:

Antinomia não é uma simples contradição entre teorias. A palavra tem um sentido filosófico, portanto rigoroso e preciso. A antinomia é a contradição entre duas `leis`, isto é, dois princípios dos quais cada um é, em si, legítimo. Se retomarmos os nossos exemplos, ver-se-á que cada uma das teses é justa, válida, suscetível de `fazer a lei`, mas que cada uma das antíteses pode ter as mesmas pretensões. O único método para resolver a antinomia é então deslocar-se para outro nível, para uma síntese qualitativamente diferente. (Reboul, 2000:51)

Para o autor, torna-se bastante claro que se não se encontrar uma síntese entre os dois termos, cada um deles torna-se uma “caricatura da educação” (Reboul, 2000). O mesmo enfatiza Bruner, quando define as antinomias como “parelhas de amplas verdades que, embora possam ser verdadeiras, nem por isso deixam de se contradizer uma à outra” (Bruner, 2000:97) e nos lembra que “manda a piedade tradicional que respeitemos ambos os lados de cada antinomia, ou façamos como que uma via média entre elas” (Bruner, 2000:114). Por fim, também Quintana Cabanas refere a necessidade de chegar a uma “pedagogia do meio termo”, realçando a necessidade de encontrar um compromisso entre as duas posições extremas suscitadas por cada antinomia (Quintana Cabanas, 2002:269).

Idealisticamente, a antinomia permite uma análise que acentua o caráter dialético entre os dois polos e, nesse sentido, poderá ajudar a desvendar a complexidade do fenómeno educativo, já que considera e reafirma sempre as duas dimensões que lhe são inerentes. O grande problema da conceção antinómica da educação é que a mesma pode ser alvo de um uso indevido por parte daqueles que se identificam mais com um dos polos do par que, na ânsia de estimularem a vinculação ao que defendem, acabam por usá-lo como se de um conteúdo isolado se tratasse. Ao concentrar a atenção num dos polos do par antinómico, cada um deles pode tornar-se um lema, na medida em que se tornam “um signo propagandístico” de uma determinada teoria (Touriñán López, 2015). Como afirma Touriñán López:

Uma coisa é que eu possa intelectualmente dicotomizar a educação e a realidade em pares antinómicos e outra muito distinta é que a realidade seja assim enquanto educação e atividade real. Estes pares alternativos podem ter um claro efeito didático à primeira vista e um efeito tranquilizador sobre as nossas ideias, mas, sem dúvida, a realidade não é, idealisticamente, a representação intelectual que fazemos dela, nem a categoria mental que lhe aplicamos. (Touriñán López, 2015:35)¹⁹⁶

¹⁹⁶ Tradução nossa.

Considerando a insuficiente definição através da análise etimológica e do uso inapropriado que dela derivou através da conceção antinómica da educação, impera então procurar outras formas que permitam uma melhor compreensão do significado do termo educação. Podemos seguir três formas alternativas de compreender melhor os critérios do significado de um termo: através da análise do seu uso comum, através da análise das atividades que lhe são inerentes e através da função simbólica que se lhe atribui (Tourinán López, 2014c, 2015). É a estas três vias de aproximação a que nos dedicamos de seguida.

A própria tentativa de identificar os usos mais comuns do termo “educação” não será uma tarefa fácil, dada a sua multidimensionalidade, já que cada autor realça os aspetos que, para si, são fundamentais, no que toca à educação.

Sarramona (2000) considera que educação: a) é um processo de humanização para os indivíduos; b) supõe uma ação dinâmica do sujeito educando com outros sujeitos e com o seu contexto; c) se concretiza de acordo com uma escala de valores; d) proporciona as bases para a integração social dos indivíduos; e) constitui uma dimensão básica da cultura e garante a sua sobrevivência; e f) se trata de um processo permanentemente inacabado.

Segundo Mialaret (1999), podemos falar de educação como referência a uma instituição social, isto é, a um sistema educativo, como resultado de uma ação, como um processo que junta dois ou mais seres humanos, os põe em comunicação e os coloca em situação de mútuas trocas e modificações recíprocas ou como um conjunto de atividades ou conhecimentos.

Sanvisens (1987) realça oito características que considera fundamentais: a) a capacidade subjetiva, própria do ser humano de formar-se, de realizar e desenvolver a sua personalidade; b) o carácter condutivo; c) a via de aperfeiçoamento; d) a função recetiva e ativa; e) a orientação a padrões e valores; f) a intencionalidade; g) a continuidade; e h) a gradação, isto é, a progressão natural.

Boavida e Amado (2008: 156-159) procuram sumariar algumas das características que consideram comuns a todo o fenómeno educativo, reunindo-as em onze pontos fundamentais:

- Não há uma educação do abstrato, no sentido em que a educação é sempre um processo individual, de transformação do indivíduo em pessoa, resultante de motivações intrínsecas e da ação direta e indireta dos outros. Cada indivíduo percorre e constrói o seu <itinerário educativo>, ainda que isso não signifique um processo isolado dos outros;

- É sempre um processo constitutivo, porque o ser humano é uma <natureza aberta>, descentrada e, portanto, não programada;
- A Educação identifica-se com a humanização, e esta com um processo de apropriação, pelo educando, da cultura em que está inserido. Implica a apropriação do que o rodeia e a integração na construção da sua subjetividade;
- A Educação procura também criar capacidades, no educando, de modo a que ele não só interiorize a cultura mas a transforme, a desenvolva e a acrescente; pela educação, cada ser humano é simultaneamente produto e produtor de cultura;
- A Educação é sempre um processo com sentido (apesar de muitas vezes o mesmo parecer contraditório), já que todas as integrações vão sendo feitas em função do significado que têm para o ser humano em desenvolvimento, e para os que o envolvem, no lugar e na situação em que se processam;
- Em Educação, a dialética indivíduo-sociedade-cultura é um facto permanente, o que confere tanta dignidade e relevo ao percurso individual como à história coletiva;
- A Educação implica sempre noções de educabilidade, perfetibilidade (o ser humano é um 'ser potencial' que fica sempre aquém das suas capacidades), defetibilidade (o ser humano anseia pelo passo seguinte) e plasticidade (o ser humano é sempre um certo tipo e modo de ser humano (condição humana individual, social, histórica e de espécie) o que significa a impossibilidade de uma apropriação total do humano e muito menos a sua reflexão em todos os tempos e lugares);
- Toda a Educação traz, inevitavelmente, a marca do tempo e do lugar em que se produz já que se concretiza em diversos contextos espaciais, sociais e históricos e, em grande medida, reproduz as determinantes desses contextos. A educação está sempre ligada à ideia de território;
- A Educação é sempre um processo inacabado;
- A Educação integra tanto componentes espontâneas como conscientes; há uma série de variações que nunca são iguais nem nunca são previamente totalmente determináveis;
- Sendo um movimento de construção do ser humano enquanto tal, que resulta da intervenção de muitos fatores, é possível, pelo menos em parte, cientificar a educação, de forma a obter indicações para uma boa prática.

O elenco de características comuns associadas aos usos mais habituais do termo poderia continuar infinitamente, até chegarmos à conclusão, como o faz Quintana Cabanas (2002), de que o termo “educação” é como um poliedro de muitas faces, pois o mesmo é usado para uma diversidade de coisas. Contudo, há que reconhecer que, numa aparente contradição, o termo não é unívoco nem equívoco, mas análogo. Como afirma este autor:

O termo educação não é, já se vê, unívoco. Mas também não é equívoco, pois todos os diferentes sentidos de ‘educação’ têm algo em comum, um certo significado que os une e que justifica que a todos eles se lhe aplique uma mesma palavra. Encontramo-nos, pois, em presença de um termo que, segundo a lógica tradicional, é ‘análogo’: as diversas aceções de ‘educação’ designam e não designam o mesmo. (Quintana Cabanas, 2002:52,53)

Podemos associar vários usos comuns à educação, nomeadamente: 1) a educação é cortesia, civismo e urbanidade; 2) a educação é criação material e espiritual, 3) a educação é aperfeiçoamento; e 4) a educação é formação (Touriñán López, 2014c, 2015). O Professor Doutor Touriñán López (2015:48-49, recorrendo à aportação de Esteve, 2010) sumaria os principais usos comuns do termo educação em quatro pontos: conteúdo, forma, uso formativo e equilíbrio. Destarte:

- a) Algo é educação, porque obedece a um critério de conteúdo axiológico: não qualificamos de educativos aqueles processos nos quais aprendemos algo que vá contra os valores morais e isto quer dizer que só qualificamos como educativa a aprendizagem de conteúdos moralmente irreprováveis. Defender algo como educativo, implica um juízo moral sobre o conteúdo que se utiliza. Se não se consegue isto, estamos simplesmente num processo de comunicação, de ensino e aprendizagem.
- b) Algo é educação, porque obedece a um critério de forma moralmente irrepreensível: não consideramos educativo atuar sobre um educando sem que se respeite a sua liberdade ou a sua dignidade como pessoa. O processo educativo deve respeitar a dignidade e a liberdade do educando, porque é também agente do seu próprio desenvolvimento. Se não se consegue isto, estamos em processo de instrumentalização.
- c) Algo é educação, porque obedece a um critério de uso formativo: não qualificamos de educativas aquelas aprendizagens nas quais o educando repete algo que não entende e não sabe como usar. O processo educativo deve tornar possível o desenvolvimento no educando de algum tipo de esquema conceptual próprio sobre o que se lhe comunica. Se não se consegue isto, só estamos em fase de informação, instrução, treino e exercício de memorização.
- d) Algo é educação, porque obedece a um critério de equilíbrio no desenvolvimento: falar de educação exige que se consiga uma personalidade integrada sem que o desenvolvimento excessivo ou unilateral de uma das áreas de experiência produza homens e mulheres desequilibrados. O processo educativo exige sempre resultados equilibrados. Quer falemos de formação geral ou de formação especializada, falamos de formação construída sobre o princípio de educação equilibrada. Se não se consegue isto, não educamos; estamos em fase de especialização.

Resumindo os quatro pontos apontados referentes aos principais usos comuns do termo educação, considera-se que à educação se associa(m): conteúdos moralmente irreprováveis; uma forma que respeite o educando como agente do seu próprio desenvolvimento; aprendizagens que conduzem ao entendimento e uso formativo por parte do educando; e um equilíbrio, capaz de propiciar uma personalidade integrada e equilibrada.

No que se refere à segunda via de aproximação ao termo educação (critérios associados às atividades desenvolvidas no seu âmbito), a intervenção educativa realiza-se mediante processos de auto e heteroeducação. Podemos pois considerar que se procuram desenvolver dois tipos de atividade: atividade interna, já que ninguém se educa sem pensar, sentir, querer etc.; e atividade externa, já que desenvolvemos várias atividades com o intuito de educar. Quer se trate de auto ou heteroeducação, há sempre atividades comuns internas que são realizadas, nomeadamente pensar, sentir (ter sentimentos), querer (objetos ou assuntos de índole diversa), operar (eleger-fazer, medindo meios e fins com sentido de ação), projetar (decidir-atuar sobre a realidade interna e externa, decidindo projetos com sentido de vida) e criar (construir e dar significado). Através da atividade comum interna, pensamos, sentimos, queremos, construímos processos, construímos metas e construímos cultura. Quando nos educamos, também desenvolvemos um conjunto de atividades comuns externas, isto é, atividades que são executadas para obter um determinado resultado como jogo, trabalho, estudo, profissão, investigação e relação (Touriñán López, 2014c, 2015).

Damos, assim, por certo que para educar (a nós próprios ou a outros) é necessário o desenvolvimento de atividades comuns internas e externas. A questão que se coloca agora é se a atividade por si só se torna critério para determinar a educação. Parece-nos evidente que não se pode considerar que uma atividade é educativa pela pura razão de se desenvolver tal atividade, pois é certo que há muitas atividades que se realizam em educação que ocorrem também noutros âmbitos sem que haja uma intenção de educar. No âmbito do conhecimento da educação e desde a perspetiva da atividade, as atividades que são realizadas não determinam o significado real de educação, já que as mesmas atividades que usamos para educar se realizam para muitas outras sem estarem, contudo, vinculadas a qualquer ação educativa. Na educação ensina-se, convive-se, comunica-se e cuida-se, mas educar não é cada uma delas em separado nem todas juntas simultaneamente, ou seja, pode haver convivência e a mesma não ser educativa, pode haver comunicação e a mesma não ser educativa, pode haver o ato de cuidar e o mesmo não ser educativo. Na sequência destas considerações, para que uma determinada ati-

vidade possa ser qualificada de “educativa” terá de unir o critério de finalidade e o critério de usos comuns do termo, ou seja, terá de ter a finalidade específica de educar e ajustar-se ao uso comum do termo educação a que já aludimos (conteúdo, forma, uso formativo e equilíbrio). A não cumprir estes dois critérios, será qualquer outra atividade que não educação (Touriñán López, 2015). Em termos gerais, e no que concerne à atividade, podemos afirmar que “a finalidade da educação é que o educando adquira conhecimentos, atitudes e destrezas-habilidades-hábitos que o capacitem, a partir de cada atividade interna (pensar, sentir, querer, operar, projetar e criar) e externa (jogo, trabalho, estudo, profissão, investigação e relação), a decidir e realizar os seus projetos, dando resposta de acordo com as oportunidades às exigências que surgem em cada situação” (Touriñán López, 2015:60)¹⁹⁷.

Por fim, analisemos a terceira via de aproximação ao significado do termo “educação”, a função simbólica que se lhe atribui. Se não avançarmos para a definição de conceitos e traços próprios de educação e vincularmos a nossa análise ao critério de finalidade genérica (isto é, não especificada, porque não estabelece a relação com a orientação formativa temporal), baseando-nos nessa finalidade como elo de ligação entre diversas atividades, há sempre o risco de atribuímos uma função simbólica à educação e propiciarmos o desenvolvimento de afirmações que se baseiam em metáforas que derivam de diversas teorias educativas. É o caso da metáfora da reprodução, da metáfora da assimilação, a metáfora da coação, entre outras. Tal como observámos relativamente à conceção antinómica da educação e à produção de lemas, a metáfora pode ser útil no início do processo de definição, porque estabelece uma conexão com algo que pode ser considerado parecido, mas a sua utilidade fica limitada a um processo muito inicial de definição. Tal como afirma Touriñán López a este respeito:

Devemos rejeitar o uso de metáforas como ponto final da definição, porque, se bem que numa primeira aproximação possam parecer clarificadoras e sugestivas, a análise rigorosa da analogia que estabelecem torna claras a sua ineficácia e a inadequação relativamente ao que representam. O passo seguinte não é criar metáforas, mas atribuir a cada termo o significado próprio que lhe corresponde no seu âmbito. Não sentido é coerente dizer que educar é moldar barro, se sabemos o que é e em que consiste a ação de educar e a intervenção pedagógica. (Touriñán López, 2015:63)¹⁹⁸

Tal como os lemas e a conceção antinómica da educação, a metáfora pode ser útil para entendermos as ideias-chave de uma determinada teoria, mas apresentam o risco de minar o

¹⁹⁷ Tradução nossa.

¹⁹⁸ Tradução nossa.

pensamento educativo, se não se avançar na busca por critérios próprios que possam guiar a ação. Nesta perspetiva, “pensar que a educação pode resolver-se em lemas e metáforas é ânsia reducionista; é pensar e querer uma educação de receitas e telegramas que justificariam, a partir de deduções elementares, a ação aplicada a casos concretos” (Tourinán López, 2015:65)¹⁹⁹.

Considerando que nenhuma das aproximações ao significado do termo que analisamos ao longo deste subcapítulo nos permite entender o processo educativo na sua singularidade face à orientação formativa temporal de cada momento, há que passar da definição nominal à definição real, esclarecendo os seus traços distintivos de forma a podermos entender o seu significado real. Há que considerar que, muito além dos usos comuns, das atividades desenvolvidas e suas finalidades e da função simbólica que lhe possamos atribuir, a educação tem traços distintivos que determinam e qualificam o seu significado real em cada ato educativo concreto. Como veremos de seguida, determinar o significado real da educação implica o conhecimento do seu carácter e do seu sentido; implica partir da sua complexidade objetual e da orientação formativa temporal.

4.4. O SIGNIFICADO REAL DE EDUCAÇÃO COMO CONFLUÊNCIA DE CARÁTER E SENTIDO

No que concerne ao conhecimento da educação, o significado de educação integra dois elementos: o carácter e o sentido. O carácter determina o significado e o sentido qualifica-o. O carácter deriva da complexidade objetual da educação, da qual surgem traços característicos que a determinam (axiológico, integral, pessoal, patrimonial, gnosiológico e espiritual) e o sentido deriva da vinculação que se estabelece entre o eu, o outro e “o outro” em cada ato educativo de acordo com as categorias conceptuais de espaço, tempo, género e diferença específica. Daqui se depreende que:

Ao eu, enquanto singularidade individual, há que formá-lo em todos os traços de carácter inerentes ao significado de educação. Ao eu, em relação com o outro e “o outro”, há que formá-lo nos traços de sentido inerentes ao significado de educação e dar-lhe a resposta adequada de acordo com as oportunidades concretas e as circunstâncias específicas de cada ação.(Tourinán López, 2015:152)²⁰⁰

¹⁹⁹ Tradução nossa.

²⁰⁰ Tradução nossa.

4.4.1. A complexidade objetual e o caráter da educação

A relação só se singulariza como educativa se se considerar a complexidade objetual da educação e se assumir os traços de caráter que estabelecem que uma determinada ação concreta seja educativa. Atender à complexidade objetual da educação é um princípio incontornável de investigação pedagógica (Tourinán López, 2012d) e este aspeto é fundamental, se queremos desenvolver uma investigação objetiva. Sabemos que a objetividade é a qualidade do conhecimento que permite atribuir-lhe credibilidade e que, por isso, é também um requisito do conhecimento da educação. Atender a essa exigência implica, por sua vez, reconhecer a complexidade objetual da educação. Tal ocorre devido à necessidade, imposta pela metodologia de investigação, de estabelecer uma correspondência objetual, isto é, adequar o método ao objeto específico em estudo. Assim, “o conhecimento da educação (...) é um conhecimento especializado que mantém condições de correspondência objetual próprias de uma metodologia de investigação, assim como condições de abertura, prescrição e pluralidade metodológica” (Tourinán López, 2012b:196)²⁰¹. Trata-se, fundamentalmente, de focalizar a investigação no objeto educação de forma a garantir que a mesma aborda a substantividade própria da ação educativa. É, portanto, a necessidade de respeitarmos a correspondência objetual, ou seja, a necessidade de nos centrarmos no conhecimento do objeto de estudo na sua especificidade, que garante a possibilidade de investigar o objeto na sua totalidade e, no que concerne ao objeto “educação”, tal obriga-nos a atender à sua complexidade. Podemos definir complexidade objetual como:

A propriedade da investigação pedagógica que nos faz manter com realismo a vinculação da condição humana individual, social, histórica e de espécie com o objeto ‘educação’, e atender às características próprias deste, cujas relações tornam possível identificar os seus traços internos determinantes (de caráter) e encarar cada intervenção como conhecimento e ação e como vinculação entre valor, eleição, obrigação, decisão, sentimento, pensamento e significado.(Tourinán López, 2014c:350)²⁰²

A complexidade objetual da educação deriva diretamente da atividade comum interna do ser humano que terá de ocorrer sempre que o mesmo se educa. Neste sentido, a educação ocorre onde ocorre a atividade comum interna das pessoas orientada pela intervenção educativa (Tourinán López, 2014c). Como já referimos, por atividade comum interna queremos dizer

²⁰¹ Tradução nossa.

²⁰² Tradução nossa.

que, ao educarmo-nos, todos nós pensamos, sentimos, queremos, elegemos, projetamos e criamos, pelo que na ação educativa concreta há que propiciar o desenvolvimento de hábitos operativos, volitivos, projetivos, afetivos, intelectuais e criativos.

A complexidade objetual da educação pode ser sistematizada a partir de três condições que determinam traços de caráter da educação. São eles: 1) a condição fundamental dos valores na educação, 2) a dupla condição de agente-autor e agente-ator de cada sujeito e 3) a dupla condição para a educação de âmbito de conhecimento e ação (Tourinán López, 2014c, 2015). Cada uma destas condições origina traços de caráter que determinam a educação, isto é, o que a distingue como educação. Assim, através da primeira condição a educação adquire caráter axiológico. Através da segunda condição, a educação adquire caráter pessoal e patrimonial. Por fim, e através da terceira condição, a educação adquire caráter integral, gnosiológico e espiritual.

Vejamos em que consiste cada um dos traços de caráter referidos.

4.4.1.1. Primeira condição - Caráter axiológico (relação valor-eleição)

Através da primeira condição, a educação adquire caráter axiológico. Como vimos anteriormente, não se pode falar em educação sem falar em valores já que é evidente que “no saber e saber fazer pedagógicos o termo valor é a estrela polar de toda a aproximação” (López Herrerías, 2011:245)²⁰³. A educação é ela própria um valor e por isso é sempre educação em valores e eleição de valores. A educação implica uma relação valor-eleição e em cada ação marcamos fins que são valores eleitos e procuramos o desenvolvimento de processos e hábitos operativos que nos permitam, por um lado, relacionar as coisas que elegemos e, por outro, criar um sentido responsável de ação através da resolução meio-fim. Do caráter axiológico da educação derivam como princípios a responsabilidade e o sentido de ação.

Assumindo que em educação se trata fundamentalmente de capacitar para a eleição de valores, a educação adquire caráter axiológico, já que a ação deve ser orientada face ao que é desejável em termos individuais e sociais. Os valores são cognoscíveis, estimáveis e elegíveis, mas é imprescindível ter consciência de três aspetos: (1) o valor não se identifica com a valorização, já que facto de não se conhecer um valor não significa obrigatoriamente que o mesmo não exista; (2) o valor não se identifica com a eleição, já que elegemos o que valorizamos,

²⁰³ Tradução nossa.

mas tal não implica que só o que elegemos tenha valor, porque a nossa eleição atende às nossas necessidades atuais; e (3) a valorização e eleição não se identificam pois estabelecer tal relação implicaria assumir que todo o valor que é valorizado é obrigatoriamente eleito e tal não se verifica (Tourinán López, 2014c). Capacitar para a valorização e eleição de valores implica assim aprender a optar entre alternativas que consideramos importantes, isto é, sermos capazes de estabelecer uma hierarquia de valores de acordo com a nossa valorização, para que depois possamos eleger, atendendo a diversos critérios. Só assim se constituirá um sentido de ação responsável.

A operabilidade é a dimensão humana genérica da atividade interna de atuar que é trabalhada na relação educativa e que visa estabelecer a relação entre valor e eleição, para que a nossa ação vincule responsavelmente fins e meios. Implica destarte intencionalidade e responsabilidade. A educação adquire caráter axiológico, já que procura desenvolver a construção de processos e de hábitos operativos de eleição que se concretizam na criação de um sentido responsável de ação.

4.4.1.2. Segunda condição - Caráter pessoal (relação valor-obrigação) e caráter patrimonial (relação valor-decisão)

Pela segunda condição, agente-ator e agente-autor de cada sujeito, a educação adquire caráter pessoal e patrimonial, que implicam a compreensão da relação valor-obrigação e valor-decisão, já que, na ação educadora, operam não só hábitos operativos mas também volitivos e projetivos. A segunda condição baseia-se na relação com o educador e consigo mesmo, já que na relação educativa somos simultaneamente agentes-atores, porque nos deixamos orientar, e agentes-autores, porque nos guiamos a nós próprios. Sabemos que é impossível que alguém se substitua à pessoa que aprende (Canário, 2006), pelo que há que lembrar que, em educação, se estabelece sempre uma relação não apenas com o outro mas também com o próprio. Cada indivíduo é de alguma forma agente – ator e autor – do seu próprio desenvolvimento. Assim, há que procurar o desenvolvimento de hábitos volitivos, de querer as coisas e comprometer-se com elas, obrigando-se, e hábitos projetivos, que lhe permitam integrar as coisas nos seus projetos, identificando-se com eles. Os hábitos volitivos vinculam-se ao compromisso pessoal e os hábitos projetivos vinculam-se ao sentido de vida.

4.4.1.2.1. Caráter pessoal (relação valor-obrigação)

Por caráter pessoal da educação entende-se que, na ação educativa, se respeita a condição de agente do educando, preparando-o para se comprometer e para se obrigar voluntariamente nas suas ações e na criação de modos originais de enfrentar a sua condição humana que vão mais além da repetição de modelos preestabelecidos. Para tal, é necessário, para além de hábitos operativos, o desenvolvimento de hábitos volitivos de compromisso e obrigação pessoal à ação. O sentido pessoal da educação implica, assim, um compromisso próprio e original e, como tal, o compromisso e a origem da ação na pessoa agente são princípios de educação vinculados ao caráter pessoal.

Para além de cognoscíveis, estimáveis e elegíveis, os valores são suscetíveis de compromisso pessoal. Quer isto dizer que, quer como agente ator, quer como agente autor da sua educação, o educando compromete-se, obriga-se a agir, de acordo com o que livremente assumiu. A vontade é a dimensão genérica da atividade interna de querer, o que por sua vez depende da determinação voluntária face a algo que assumimos como compromisso. O querer representa, deste modo, um compromisso pessoal de ação para satisfazer necessidades. Na relação educativa, cada um de nós é simultaneamente ator e autor, porque queremos fazer algo guiados pelos outros ou guiando-nos a nós próprios e em qualquer uma destas ações comprometemo-nos, obrigamo-nos a cumprir o que previamente elegemos. Na relação educativa, valorizamos o que fazemos e obrigamo-nos a atuar de acordo com essa eleição, pelo que necessitamos de desenvolver hábitos volitivos de compromisso e obrigação pessoal à ação. A educação adquire assim caráter pessoal, porque cada um de nós estabelece um compromisso próprio e original. Nestes termos, a ação educativa respeita a dupla condição de agente-ator e agente-autor de cada um, preparando-o para que se comprometa pessoalmente nas suas ações e para que crie modos originais de realização da sua existência (Tourinán López, 2014c, 2015).

4.4.1.2.2. Caráter patrimonial (relação valor-decisão)

Pela segunda condição, a educação adquire também caráter patrimonial, pois, quando estabelecemos finalidades, não só estimamos o valor mas também o assumimos na finalidade como uma parte integrante do nosso projeto de vida. Caráter patrimonial da educação signifi-

ca fazer de nós próprios o nosso próprio património, isto é, aprendermos a eleger, a decidir e a estabelecer finalidades para podermos determinar o nosso projeto de vida de acordo com as necessidades e as circunstâncias. Trata-se de capacitar para decidir qual das nossas necessidades deve ser atendida, aqui e agora, no nosso projeto e vida e tal implica deliberar e assumir, atendendo aos conhecimentos, valores, sentimentos, atitudes e interesses que temos nesse momento. A esta luz, “ o sujeito, com o seu património de experiências, institui-se, portanto, como o recurso principal para a sua própria formação” (Canário, 2006:25). O carácter patrimonial determina a educação como construção de metas e projetos pessoais, pelo que a identidade, a individualização e o sentido de vida são princípios da educação vinculados a este traço de carácter.

Não basta conhecer, eleger e comprometermo-nos com um valor. Há também que o realizar, há que passar do pensamento à ação, e para tal necessitamos não só de hábitos operativos e volitivos como também de hábitos projetivos para dar esse passo. Os valores são realizáveis, na medida em que temos a possibilidade de alcançar os fins definidos de acordo com as oportunidades e circunstâncias e tal implica considerar a dupla condição de agente do educando, já que a possibilidade de atingir os fins definidos depende da nossa decisão de ser ator ou autor dos nossos atos. Ser agente autor implica sermos capazes de integrar os nossos atos nos nossos projetos, mesmo que estes sejam seguir as orientações de outros. O carácter patrimonial assenta na relação valor-decisão, porque, na construção do nosso projeto de vida, temos de decidir sobre várias alternativas possíveis e escolher a que consideramos melhor, isto é, decidimos para afirmar um valor que elegemos. Como autores, decidimos integrar o valor nas nossas finalidades e projetos, de acordo com as diferentes oportunidades e circunstâncias. Como autor, decido o que usar da minha experiência na construção do meu projeto de vida e assim me vou constituindo como património. A projectividade é a dimensão humana genérica da atividade interna de decidir-projetar. Necessitamos de hábitos projetivos para que o educando se torne não só ator mas também autor do seu projeto de vida, que construa a sua identidade, o seu património, em cada decisão para a construção de um sentido de vida individualizado (Tourinán López, 2014c, 2015).

4.4.1.3. Terceira condição - Carácter integral (relação valor-sentimento), carácter gnosiológico (relação valor-pensamento) e carácter espiritual (relação valor- criação)

Como referimos, da terceira condição, dupla condição para a educação de âmbito de conhecimento e ação, a educação adquire caráter integral, gnosiológico e espiritual. Sendo a educação um âmbito de realidade suscetível de conhecimento e uma ação que se desempenha através da relação educativa, há que passar do pensamento e do conhecimento à ação. Nesta perspectiva, não basta eleger algo, comprometer-me com isso e decidir integrá-lo ou não nos meus projetos, há também que realizar, ou seja, há que passar do pensamento à ação. E para isso não basta conhecer, eleger, comprometer-se e decidir. Para além disso, é preciso sentir, isto é, vincular afeto, valor e expectativas pessoais, para que se produza sentimento em forma de vinculação positiva de apego ao valor do alcançado ou que queremos alcançar. Para realizar a ação, o hábito operativo, o hábito volitivo e o hábito projetivo exigem o hábito afetivo que deriva da relação valor-sentimento e gera experiência sentida do valor. Passamos da sensibilidade ao sentimento e vinculamos, com apego positivo, o que queremos fazer ao que é valioso. Para além disso, para a realização concreta da ação, precisamos também do hábito intelectual e do hábito criativo, daí que se afirme que, da terceira condição, a educação adquire caráter integral, gnosiológico e espiritual.

4.4.1.3.1. Caráter integral (relação valor - sentimento)

Por caráter integral entende-se que deve haver um desenvolvimento dimensional integrado de cada atividade comum interna (pensar, sentir, querer, operar, projetar e criar) para desenvolver com sucesso a condição humana (individual, social, histórica e de espécie) em todas as situações que surgem em todos os âmbitos da vida, isto é, a educação do educando como um todo, e não como uma soma de partes, a partir da sua atividade interna. Do ponto de vista pedagógico, na ação educativa integral devem unir-se inteligência (cognição e raciocínio), afetividade e emoções, volição (querer com determinação e compromisso), operação e projeção (sentido de ação e sentido de vida), criação (construção simbólica) das pessoas em desenvolvimento e variáveis contextuais que nos permitem configurar um “todo” entre valores, pensamentos, sentimentos, obrigações, eleições, decisões e criações (Tourinán López, 2014c, 2015). Todas as dimensões intervêm em cada caso e a educação não se concretiza atendendo a só uma delas:

Não há determinadas dimensões humanas que absorvam de forma exclusiva o processo educativo. É o homem integral, a pessoa, que se aperfeiçoa. Não há partes do homem,

mas sim manifestações múltiplas da sua pessoa, singular e irrepetível. Em toda a conduta é a pessoa inteira que se manifesta. (...) A educação não é, sabemo-lo bem, uma soma de manifestações (...) Só será educação a que coloque a ênfase na pessoa, ou seja, aquele processo que considere o homem como um todo harmónico, complexo e integral.(Castillejo Brull, 1976:22)²⁰⁴

Do carácter integral da educação derivam como princípios a positividade (vinculação positiva de apego) e o desenvolvimento dimensional (implicação do agente como um todo).

O carácter integral da educação deriva da necessidade de estabelecer a relação entre valor e sentimento. Para passar do pensamento à ação é necessário complementar os hábitos operacionais, volitivos e projetivos com o hábito afetivo de forma a gerar a experiência sentida do valor. A realização de um valor depende da sua aceitação e da geração de um sentimento positivo relativamente ao alcançado ou o que queremos alcançar. A afetividade permite unir, através de um apego positivo, o que queremos alcançar com valores específicos. Na ação educativa há que prestar atenção à relação valores-sentimentos, porque nessa relação se vinculam afetos, valor e expectativas e esse é um passo necessário para passar do pensamento à ação, pois esta depende da nossa disposição positiva relativamente a algo. Ao reconhecermos a importância da afetividade, estamos a defender o carácter integral da educação, isto é, a educação do educando como um todo a partir da sua atividade comum interna (pensar, sentir, querer, operar, projetar e criar) (Tourinán López, 2014c, 2015).

4.4.1.3.2. Carácter gnosiológico (relação valor-pensamento)

Por carácter gnosiológico entende-se a capacidade de fazer uma integração cognitiva que nos permita relacionar ideias e crenças, utilizando as formas de pensar, para que sejamos capazes de articular valores pensados e acreditados com a realidade, através do conhecimento e da racionalidade em cada uma das nossas eleições, volições, projetos, sentimentos, pensamentos e interpretações criativas. Do carácter gnosiológico da educação deriva, como princípio, a integração cognitiva.

A integração cognitiva é fundamental na ação educativa, pois temos de vincular as nossas eleições, compromissos, decisões e sentimentos com a racionalidade e as formas de pensar que precisamos usar para desenvolver sentido crítico. Nessa perspetiva, para além dos previamente referidos, temos de desenvolver hábitos intelectuais. A integração cognitiva é o que

²⁰⁴ Tradução nossa.

nos permite atuar sabiamente e para tal há que relacionar ideias e crenças de forma a identificar como as mesmas são válidas. A inteligência é a dimensão humana genérica da atividade interna de pensar e a sua capacidade específica é o uso da racionalidade-razão para construir a integração cognitiva. Por integração cognitiva entende-se a relação de ideias e crenças com as expectativas e convicções, usando as formas de pensar, para articular valores pensados e valores acreditados com a realidade através do conhecimento e da realidade. Há que procurar o fundamento cognitivo das nossas ideias e crenças para que a nossa ação seja fundamentada (Tourinán López, 2014c, 2015).

4.4.1.3.3. Caráter espiritual (relação valor-criação)

O caráter espiritual está presente, quando se gera consciência e criatividade que permitem criar símbolos para dar significado ao eu, ao outro e “ao outro”, melhorando a consciência que temos de nós próprios e da realidade através de símbolos, isto é, somos capazes de construir cultura. Diz respeito à vinculação, no cérebro, entre o físico e o mental que possibilita a criação de cultura e símbolos para dar significado à realidade a partir da própria condição humana. Do caráter espiritual da educação emerge, como princípio, a integração criativa (simbolizante-criadora).

Como humanos, somos capazes de interpretar a realidade e a nossa própria ação através de símbolos e atribuímos significado a essa interpretação. A interpretação diz respeito à possibilidade de dar significado ao mundo. Para a realização da ação precisamos de hábitos simbolizantes criadores. A criação é a vinculação humana entre o físico e o mental em cada ação que torna possível a consciência e a construção de significados e símbolos. A criatividade é a dimensão humana genérica da atividade interna de criar, que implica notar (ganhar consciência) e significar (criar significados). A educação adquire caráter espiritual pela capacidade da mente humana de simbolizar e criar cultura. Caráter espiritual da educação significa que a educação se faz ao modo humano e gera eventos mentais nos educandos; melhoramos a nossa tomada de consciência de nós próprios e da realidade através de símbolos e estabelecemos uma relação criadora entre o eu, o outro e “o outro”. Caráter espiritual significa que geramos consciência e criatividade que torna possível, desde a própria condição humana, criar símbolos para notar e significar o eu, o outro e “o outro”. Significa que podemos melhorar através da educação as nossas possibilidades de integração simbolizante-criadora (que é forma de

relação criadora entre o eu, o outro e “o outro” e consequência emergente da vinculação humana entre o físico e o mental no cérebro que torna possível criar cultura e símbolos para notar e significar a realidade). A humanidade da condição humana individual, social, histórica e de espécie depende da sua capacidade de notar e significar e simbolizar, criando cultura pessoal. A criatividade é fundamental, porque permite interpretar cada ação, extrair as suas conclusões e atuar sem se comprometer com códigos preestabelecidos. É uma dimensão geral de intervenção educativa a partir da qual podemos desenvolver o hábito criador e simbolizante. A criatividade é vista como uma dimensão geral que nos permite rever os nossos padrões de interpretação e de simbolização e questionar as nossas formas de pensar ou atuar, de romper com os itinerários lógicos para avaliar a necessidade de alteração e de ampliação da nossa experiência. A criatividade implica a possibilidade de se sair da repetição e da rotina através da inovação. Desta forma, pode-se transformar a forma de enfrentar a realidade, mudando o tipo de resposta que se dá e isso exige ter uma atitude criativa.

4.4.2. O sentido da educação e a orientação formativa temporal

Abordamos agora o segundo componente do significado de educação: o sentido. Por sentido, referimo-nos a uma qualificação própria do significado de educação que deriva da relação que se estabelece entre o eu, o outro e “o outro” em cada ato educativo, de acordo com quatro categorias de classificação: espaço, tempo, género e diferença específica. Tendo em vista esta categorização, qualquer ato educativo terá um sentido territorial, duradouro, cultural e formativo, já que estes sentidos são inerentes ao próprio significado de educação. Cada um dos traços de sentido apontados admite diversas respostas que se integram na orientação formativa temporal para a condição humana individual, social, histórica e de espécie (Touriñán López, 2012c, 2014c, 2015).

Da vinculação que se estabelece entre o eu, o outro e “o outro” em cada ato educativo deriva uma determinada qualificação no que concerne ao espaço, tempo, género e diferença específica que compõem o seu sentido. A nossa capacidade de gerar símbolos e atribuir significado, criando cultura, permite-nos interpretar a relação entre o eu, o outro e “o outro” em cada caso concreto. A vinculação que se estabelece entre o eu, o outro e “o outro” exige a conjugação na formação para a condição humana da identidade, da territorialidade e do horizonte interrogativo da realidade e da existência, isto é, exige que em cada ato concreto se arti-

culam os limites do singularmente pessoal (o eu), do próximo ambiental (o outro) e do universal (“o outro”) (Touriñán López, 2014c, 2015). Trata-se, fundamentalmente, de assumir que:

Nos processos de aprendizagem, as pessoas são, alternadamente, objeto, sujeito e agente de aprendizagem, e é esta alternância que define a reversibilidade de papéis educativos. Por outro lado, cada um de nós aprende trabalhando sobre a sua própria existência, pela influência dos outros e por interação com o contexto, definindo-se, assim, uma relação tripolar (eu, os outros, o mundo). (Canário, 2006:36)

Nesta ótica, no que concerne ao sentido da educação derivado das relações estabelecidas entre o eu, o outro e “o outro”, considerando as quatro qualificações de espaço, tempo, género e diferença específica, podemos afirmar que toda a ação educativa apresenta um sentido territorial, durável, cultural e formativo, dependendo as respostas específicas a cada um dos traços qualificadores das circunstâncias de cada caso (por exemplo, consoante se trate de formação geral ou profissional, presencial ou virtual, etc.).

A resposta específica em cada traço qualificador é sempre condicionada pela orientação formativa temporal num determinado marco territorial, pelo que é por esta orientação que se assume que num dado momento e espaço a resposta mais adequada é uma e não outra.

Na esteira de Touriñán López (Touriñán López, 2014c, 2015), vejamos então em que consistem as quatro categorias de qualificação inerentes ao sentido da educação.

4.4.2.1. Sentido da educação – qualificação conceptual de espaço

Entre o eu, o outro e “o outro” dá-se sempre uma relação de convivência como interação de identidades num marco territorial, pelo que a socialização territorial torna-se princípio de educação vinculado ao seu sentido. Pela categoria de espaço, a educação é sempre territorial, e o tipo de respostas dentro desta categoria pode ser diversa, já que, por exemplo, pode variar de local, a global, a glocal. O sentido de qualificação espacial na educação é sempre territorial e pode assumir uma resposta local, global, glocal, planetário, virtual, presencial etc.;

4.4.2.2. Sentido da educação – qualificação conceptual de tempo

Entre o eu, o outro e “o outro” dá-se sempre uma relação temporal, porque a realidade é inesgotável e tem de ser interpretada em cada ação. Assumindo que a aprendizagem e a educação vão muito além dos tempos e espaços da escola e que o indivíduo se aperfeiçoa pro-

gressivamente ao longo da vida, o aperfeiçoamento e a progressividade tornam-se princípios de educação vinculados ao seu sentido. O aperfeiçoamento progressivo vai adquirindo um significado distinto de acordo com as diversas etapas da vida, uma vez que não se vive com a mesma intensidade o tempo em cada momento. No que concerne à qualificação temporal na educação, o sentido da educação é durável (há um sentido de duração) e pode assumir uma resposta permanente, ocasional, contínua, sincrónica, diacrónica, assíncrona etc.;

4.4.2.3. Sentido da educação – qualificação conceptual de género

Entre o outro e “o outro”, a partir da perspectiva do eu, dá-se uma relação de género cultural: toda a ação educativa é cultura, diversa e diferente, porque o eu distingue-se de tudo o resto e educa-se através de símbolos culturais. Pela relação com o outro e com “o outro”, o sentido da educação, no que concerne ao género, é cultural. Procura-se a diversidade e a diferença sem que estas se tornem em desigualdade, e por isso a diversidade e a diferença tornam-se princípios de educação vinculados ao seu sentido. O sentido cultural da educação deve ser entendido como uso e construção de experiência axiológica sobre a diversidade e a diferença que representam o outro e “o outro”, para construir-se a si próprio e reconhecer-se com o outro e “o outro” num contexto cultural diverso de interação, através dos valores que há que eleger, comprometer, decidir e realizar. No que respeita à qualificação de género da educação, o sentido da educação é cultural e pode assumir uma resposta multicultural, intercultural, tratamento simétrico ou assimétrico das diferenças etc.;

4.4.2.4. Sentido da educação – qualificação conceptual de diferença específica

Entre o eu, o outro e “o outro” dá-se sempre uma relação de formação que afeta a condição humana, de maneira geral, vocacional ou profissional. Assumindo que conhecer uma área cultural é distinto de a ensinar e de educar com ela, assume-se que podemos conhecer uma área cultural, podemos ensinar uma área e podemos educar com essa área, seja para desenvolver nos educandos o carácter e o sentido inerentes ao significado de educação, seja para desenvolver o sentido conceptual da área na formação geral de cada educando, seja ainda para contribuir para a formação de especialistas na área numa perspectiva vocacional ou profissional. Toda a ação educativa tem sentido formativo e a formação e o interesse convertem-se em princípios de educação vinculados ao seu sentido, pois ninguém é obrigado a ir mais além do

que lhe interessa, no que diz respeito à formação vocacional ou profissional, e ninguém é obrigado a conseguir tudo na formação geral, já que, em cada educando, há um limite da capacidade de interessar-se por um tema em concreto. No que concerne à qualificação de diferença específica da educação, o sentido da educação é sempre formativo e pode assumir uma resposta de formação geral, de formação vocacional ou de formação profissional.

4.4.3. A orientação formativa temporal e o sentido da educação atual

Depois de analisarmos em que consistem as quatro categorias de classificação inerentes ao sentido da educação, resta agora averiguar quais as respostas que se assumem como mais adequadas na atualidade, de acordo com a nossa orientação formativa temporal. Convém, relativamente a este aspeto, recordar que, por orientação formativa temporal para a condição humana entende-se o modelo ou padrão educativo, isto é, o ideal de formação que pretendemos atingir, de uma determinada sociedade num determinado contexto socio-histórico. Corresponde, desta forma, “ao significado de educação e às expectativas sociais dirigidas ao sistema como cumprimento das funções que se lhe atribuem, na medida em que a educação é fator de desenvolvimento social” (Touriñán López, 2015:184)²⁰⁵. Assim, podemos afirmar que, na atualidade, o sentido da educação é glocal (qualificação conceptual de espaço), permanente (qualificação conceptual de tempo), de convivência cultural (qualificação conceptual de género) e de formação geral, vocacional ou profissional (qualificação conceptual de diferença específica) (Touriñán López, 2012c, 2014c, 2015).

4.4.3.1. Sentido glocal

Sabemos que a educação é sempre territorial, porque ocorre num determinado marco territorial, no qual se dá uma interação de identidades, uma relação de convivência. Como vimos ao longo do terceiro capítulo, o conceito de território é hoje, por diversas razões, um conceito cuja limitação vai muito além das fronteiras de um determinado país e, por isso mesmo, o sentido de educação na atualidade, no que se refere à qualificação conceptual de espaço, é glocal. Assume-se desta forma que a educação não tem de ser nem local nem global. Como

²⁰⁵ Tradução nossa.

afirma Touriñán López (Touriñán López, 2014c:647)²⁰⁶, “não se trata de pensar localmente para atuar globalmente e formar todos à imagem da ‘minha localidade nacional’, nem se trata de pensar globalmente para atuar localmente e formar todos à imagem de um mundo uniforme sem raízes identitárias culturalmente diversas”. Insistir que a educação tem de se orientar para um destes polos, eliminando a possibilidade de concretização do outro, implicaria, novamente, cair no erro de uma postura antinómica. Hoje assume-se que o sentido da educação deve ser glocal, já que esta resposta permite a conjugação de um duplo sentido: pensar globalmente e atuar localmente e pensar localmente e atuar globalmente.

Ao longo do capítulo III, tivemos oportunidade de analisar esta questão, através da discussão sobre o conceito de cidadania atual. Averiguámos que a evolução histórica do conceito confirma a natureza aberta do mesmo, já que não pode ser entendido à margem da cultura em que está integrado e à comunidade a que pertence, isto é, à margem de um território. Ao questionarmos que cidadão pretendemos formar na atualidade e para que sociedade, deparámo-nos com a problemática de uma “cidadania em transição” (Janela Afonso & Lucio-Villegas, 2007), com evidentes repercussões em termos educativos. Neste sentido, verificámos que o conceito de cidadania, tradicionalmente associado a um determinado território pautado por alguma unidade e homogeneidade, se encontra hoje envolto num conjunto de debates, particularmente devido à globalização, à debilidade do Estado-nação, à crescente complexidade cultural e à capacidade das novas tecnologias de comunicação. Neste contexto, a relação território-cultura-educação tem vindo a alterar-se e hoje considera-se que o conceito de território vai muito além das fronteiras de um determinado país.

Assiste-se assim à recuperação do velho ideal histórico de cosmopolita, enquanto visão educativa, segundo o qual o nosso território é o Mundo, pelo que a formação do ser humano terá em vista a preparação do cidadão para uma sociedade-mundo (Morin, 2004). Através dela, procura-se o desenvolvimento de laços não apenas com aquele que “me” é próximo fisicamente mas com todos aqueles que são próximos de “mim” pela própria condição de humanos. Relembramos agora a questão que colocámos no final das nossas considerações relativamente a esta matéria: fará sentido, num mundo que é cada vez mais simultaneamente local e global, limitarmos o conceito de cidadão a um estatuto meramente jurídico limitado por fronteiras? Ou atrever-nos-emos a alargar os nossos horizontes e a considerar que o cidadão pode, e deve, construir a sua identidade tendo por referência, conjuntamente, o seu papel no contex-

²⁰⁶ Tradução nossa.

to local e o seu papel no contexto mundial? Reafirmamos que não se trata aqui de enfatizar-mos um contexto (territorial/local) ou outro (territorial/mundial). Trata-se de reconhecer que o nosso papel no mundo é, simultaneamente, local e glocal. De um bom cidadão se espera a capacidade de conjugar estas duas dimensões e estabelecer um duplo compromisso: com o que os rodeiam e com a humanidade.

A orientação formativa temporal de cada momento socio-histórico pressupõe um determinado ideal de cidadão e de sociedade pelo que, na sequência das considerações que tecemos, concluímos que, hodiernamente, o sentido da educação, no que concerne à qualificação conceptual de espaço, é glocal. Assume-se assim que, na atualidade, o local e o global não são espaços desconectados e ambos influem na formação da identidade pessoal. Ao constituir-se como potenciadora de transformação individual e social, a educação deve orientar para esta dupla condição: homem que se identifica com um determinado território demarcado (local) e homem que se identifica como cidadão do mundo (global). A resposta glocal parece ser a mais adequada, já que permite a conjugação entre os dois espaços, de forma a não excluir quer as raízes identitárias da “minha localidade” quer a ligação que temos com todos os demais por sermos cidadãos do mesmo mundo.

4.4.3.2. Sentido permanente

Assumindo que, em educação, há sempre um sentido de qualificação temporal, considera-se que, na atualidade, o sentido da educação é permanente. Nesta dissertação, ao longo do capítulo III, procurámos já justificar a importância do sentido, ao analisarmos a educação enquanto formadora de adultos. Debatem-nos logo no início da nossa análise com uma questão de fundo: não foi a educação sempre educação de adultos? Nesse momento, sentimos a necessidade de explanar dois entendimentos possíveis desta expressão. O primeiro é referente à ideia de que educar é sempre formar um adulto, pelo que o acréscimo da expressão “de adultos” ao termo educação poderá até ser considerado redundante. Nesta perspetiva, educar é sempre formar um adulto, é formar uma pessoa para que se torne responsável pela sua própria vida e pela sua condição (Martínez de Morentin de Goñi, 2006; Reboul, 1972, 2000). É educar com base na ideia de que, independentemente da fase da vida em que se esteja, o homem tem a capacidade de se ir aperfeiçoando, de se tornar melhor, de aspirar a ser mais, de forma a corresponder ao que se espera de um adulto numa realidade que está em constante transformação. Sob essa luz, a educação é sempre, e sempre assim foi, educação de adultos. Por outro

lado, sabemos que frequentemente se associa a expressão educação de adultos à educação que ocorre especificamente na fase da adultez e que conheceu um grande desenvolvimento, particularmente a partir de meados do século passado.

Como vimos, um dos grandes acontecimentos no âmbito educativo do século XX foi o reconhecimento de que o homem se educa ao longo de toda a sua vida e, contrariamente ao que sempre se tinha assumido, o adulto passa a ser visto não como apenas produto mas como também sujeito da educação. Este reconhecimento, muito enfatizado pela pedagogia crítica, acabou por propiciar o desenvolvimento de um campo de estudo dedicado à análise da educação nesta fase da vida, que derivaria na consolidação da educação de adultos no âmbito do segundo entendimento da expressão que referimos.

Na análise que então desenvolvemos, procurámos traçar a evolução deste campo de estudo e demonstrámos que a mesma foi muito marcada pela influência de organizações internacionais, que procuraram integrar a educação de adultos nas suas políticas educativas e nas suas recomendações, e das quais se destacaram a UNESCO, a OCDE e a União Europeia. Realçámos também que um dos pontos fulcrais nesta evolução se prendeu com o ideal de educação permanente defendido pela UNESCO, que se orientava por ideais humanistas e visava o desenvolvimento integral do ser humano. A educação de adultos, de acordo com o segundo entendimento que referimos, seria um subconjunto da educação permanente. Este ideal, que marcaria o debate educacional a partir dos anos 60, apresentava-se como um processo global que se estende por toda a vida e em todas as suas dimensões, procurando “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que prepare os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e as responsabilidades da sua existência” (Lengrand, 1970:94). Constatamos, pois, que o ideal de educação permanente apresenta uma visão de educação similar ao primeiro entendimento de educação de adultos que referimos.

Contudo, como apurámos e agora recordamos, pese embora a sua importância no pensamento educacional, o ideal de educação permanente possuiu um alcance limitado nas práticas educativas, particularmente devido a três efeitos: (1) a redução da educação permanente ao período da educação pós-escolar, tendo sido frequentemente usado como sinónimo de educação de adultos; (2) confusão entre o processo de educação permanente e a expansão da forma escolar; e (3) desvalorização dos saberes não adquiridos através de modalidades escolares de educação (Canário, 1999, 2003). De facto, verifica-se que, a partir dos anos 80, o discurso relativo ao ideal de educação permanente vai sendo progressivamente substituído, particular-

mente devido à influência da OCDE e da União Europeia, pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Tal substituição constitui, como vimos, um grande retrocesso no panorama educativo, já que não só se confunde, e portanto reduz, o ideal da educação permanente com a educação de adultos, como se dá uma instrumentalização da mesma em prol de requisitos económicos.

Por toda a análise que desenvolvemos, e considerando que a orientação formativa temporal orienta face a um modelo, a um ideal, não podemos nesta altura assumir qualquer outra posição que não a defesa de um sentido permanente da educação.

4.4.3.3. Sentido de convivência cultural

Como vimos, no que concerne à qualificação conceptual de género, a educação é sempre cultural e, dentro das possibilidades de resposta que esta qualificação inclui, hoje assume-se que a educação deve ter um sentido de convivência cultural, convergindo este no desenvolvimento cívico da diversidade, e que a resposta mais adequada é a resposta intercultural.

Dedicámo-nos já a esta temática ao longo do capítulo III. Procurámos demonstrar que, na atualidade, o modelo intercultural se apresenta como a resposta mais adequada face à complexidade cultural atual. Tal não significa que seja a única resposta possível já que, como vimos, há outras respostas (modelos e cenários) que visam a relação entre a diversidade e a diferença que, embora distintas, não deixam de ser educativas. Assumimos, sim, que, nas sociedades pluralistas atuais, a formação do ser humano deve orientar-se para o desenvolvimento de uma atitude intercultural que encare o indivíduo “como ser capaz de entrar e sair das diversas criações culturais sem que isso pressuponha um atentado à sua dignidade e autonomia e com a possibilidade de realizar ‘deslocamentos’ entre elas porque a sua formação e o seu eu, multifacetado, dotam-no de competências para tal” (Touriñán López, 2014c:502)²⁰⁷.

Como vimos, a educação com sentido de convivência cultural é um exercício de educação em valores, pois também aqui se trata dos valores que há que eleger. O interculturalismo emerge, deste modo, como um desafio que a educação deve enfrentar face à complexidade cultural atual como forma de procurar a convergência entre diversidade, identidade e território, aludindo aos conceitos de interculturalidade, convivência e desenvolvimento cívico. O desenvolvimento da atitude intercultural exige um compromisso moral com a dignidade dos

²⁰⁷ Tradução nossa.

indivíduos, os direitos humanos, o contexto, o desenvolvimento científico-tecnológico e o progresso moral da sociedade.

A resposta intercultural ao sentido da educação vincula-se à convivência e ao desenvolvimento cívico, no sentido em que a educação se torna um instrumento de adaptação e transformação do homem, como ser localizado e como cidadão do mundo, para que este seja capaz de solucionar conflitos reais de convivência sem os converter em exploração, em guerras de religião ou de identidades. Como tivemos oportunidade de analisar, o sentido de convivência cívico da diversidade atende aos direitos de terceira geração, já que se procura garantir o direito a entrar e sair das diversas opções culturais, através do reconhecimento de que poderá haver aspetos da cultura do outro que eu posso eleger para mim, integrando-os no meu projeto de vida se a tal me decidir. Por sua vez, atendendo aos direitos de quarta geração, o desenvolvimento cívico estende-se à dimensão planetária.

4.4.3.4. Sentido de formação geral, vocacional ou profissional

Tendo por base o que afirmámos, no que respeita à qualificação de diferença específica da educação, o sentido da educação é sempre formativo e pode assumir uma resposta de formação geral, de formação vocacional ou de formação profissional, consoante o caso.

Quando educamos, procuramos sempre transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em educação através das áreas culturais. As áreas culturais integram-se no currículo escolar como instrumento de educação em três aceções possíveis que justificam a diferença conceptual da área cultural como âmbito de educação. Distingue-se, assim, entre: (1) a área entendida com sentido de âmbito geral de educação; (2) a área entendida com sentido de âmbito de educação geral; e (3) a área entendida com sentido de âmbito vocacional ou profissional (Touriñán López, 2014a, 2014c, 2015). Esta distinção é importante pela diferença que estabelece entre educar “pela” área cultural (nas duas primeiras aceções) e educar “para” uma área cultural (na terceira aceção). Destarte, educar “pela” área cultural, implica procurar desenvolver os valores vinculados ao carácter e sentido próprios do significado de educação (âmbito geral de educação) e, por outro lado, implica procurar desenvolver em todos os educandos valores de conteúdo vinculados ao sentido conceptual próprio de cada área de experiência (âmbito de educação geral). Neste caso, procura-se formar indivíduos sem os converter em miniprofissionais e a área aparece como parte do currículo da educação obrigatória. Por sua vez, educar “para” a área cultural implica procurar desenvolver nos educandos os

valores vinculados ao domínio teórico, tecnológico e prático da área como manifestação criativa que pode conhecer-se, ensinar-se, investigar-se e realizar-se (âmbito vocacional e profissional). Neste caso, procura-se desenvolver a competência para criar objetos específicos dessa área por interesse pessoal ou por exigências de aquisição, atualização ou profissionalização da área.

Mas, para além da distinção destas três aceções, podemos falar de educar “com” uma área cultural, estabelecendo a distinção clara entre conhecer, ensinar e educar, e assumir que a função do sistema educativo não é só dar a conhecer ou ensinar mas educar “com” as áreas culturais. Assume-se desta forma que, por exemplo, “podemos saber arte, podemos ensinar arte e podemos educar ‘com’ a arte, quer seja para desenvolver nos educandos o carácter e sentido inerentes ao significado de educação, quer seja para desenvolver o sentido estético e artístico dentro da formação geral de cada educando, quer seja para contribuir para a formação de artistas numa perspectiva vocacional ou profissional” (Touriñán López, 2014c:668)²⁰⁸. Neste caso, só quando educamos “com” a arte a mesma se converte em âmbito de educação, isto é, em instrumento e meta da intervenção pedagógica. Se estabelecemos a correta distinção entre conhecer, ensinar e educar (Touriñán López, 2014a, 2014c, 2015), reconhecemos que educar implica não só saber e ensinar mas também dominar o carácter e o sentido próprios do significado de educação para os aplicar a cada área.

Educa-se “com” uma área cultural, quando a convertemos em âmbito de educação, de forma a executar uma ação controlada e sistematizada com visão pedagógica a partir da estrutura curricular (Touriñán López, 2014c, 2015). Touriñán descreve esta questão da seguinte forma:

Se pensamos nas áreas culturais como âmbitos de educação, deixamos de ver os fins como critérios de decisão externos ao próprio sistema e as finalidades têm de ser consideradas como constantes aceites provisoriamente nos processos de planificação, sob a forma de variáveis ambientais ao nível da tomada de decisões. Isto é, no nível pré-escolar e no 1º ciclo, cada professor educa preferencialmente a pensar nos valores vinculados ao carácter e ao sentido da educação; nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário (escolaridade obrigatória), educa a pensar em valores vinculados ao sentido conceptual da área cultural que ensina; na escolaridade pós-obrigatória e níveis superiores educa a pensar na variável de desenvolvimento vocacional e profissional. (Touriñán López, 2015:202)²⁰⁹

²⁰⁸ Tradução nossa.

²⁰⁹ Tradução nossa.

Nesta medida, partindo da estrutura curricular, a cada momento da formação há que considerar até que ponto se usa a área cultural para desenvolver valores vinculados ao caráter e ao sentido da educação, ao sentido conceptual da área ou ao sentido vocacional e profissional do interesse do aluno.

4.5. TERÁ A EDUCAÇÃO SÓ UM SENTIDO? A PRECEDÊNCIA INCONTORNÁVEL DO SENTIDO PEDAGÓGICO SOBRE O SENTIDO FILOSÓFICO

Na sequência das considerações anteriores, através das quais procurámos descobrir o sentido atual da educação, parece-nos pertinente abordar a relação entre o sentido pedagógico e o(s) sentido(s) filosófico(s) da educação. De facto, ao analisarmos a formação de significado e sentido da educação na atualidade, poderá, à primeira vista, transparecer que não há qualquer lugar, na nossa posição, para um sentido filosófico da educação, o que configura uma interpretação errada e que deve ser esclarecida. É precisamente a este esclarecimento a que nos dedicamos neste subcapítulo.

Será conveniente, neste ponto, recordar algumas das considerações que tecemos no capítulo I, relativamente à educação como objeto de conhecimento. Nessa altura, e tendo por base o modelo desenvolvido por Touriñán López (1987, 2012), distinguimos três correntes explicativas da educação como objeto de conhecimento: a corrente marginal, a corrente subordinada e a corrente autónoma. No que concerne à corrente marginal, a educação enquadra-se no âmbito mais geral das preocupações intelectuais relacionadas com a própria vida, pelo que não é considerada um objeto de estudo genuíno, no sentido em que não implica um estudo distinto. As duas correntes restantes demarcam-se dessa perspetiva, já que assumem a possibilidade de estudo científico da educação, mas as semelhanças entre elas não vão mais além desta primeira constatação. De facto, para os defensores da corrente subordinada da educação, esta precisa de estudo científico, mas a sua construção é definida pelos conceitos e modelos de análise próprios de outras disciplinas geradoras (psicologia, sociologia, economia, biologia, etc.), de acordo com o âmbito da realidade educativa a que cada uma delas se propõe investigar. Assim, o estudo científico aplicado à educação não se rege por um corpo teórico próprio, já que este é definido por uma determinada disciplina geradora, através da qual se analisa o fenómeno educativo. Já no que respeita à corrente autónoma da educação, esta dis-

tingue-se da corrente subordinada, na medida em que exige a construção de um corpo teórico próprio para a interpretação do fenómeno educativo e definição de regras de intervenção. Esta corrente considera que o fenómeno educativo possui um significado intrínseco e, portanto, deve ser objeto de estudo científico autónomo, pelo que a construção de conhecimento não depende de modelos de análise provenientes de disciplinas geradoras. Não se trata de desprezar ou desvalorizar a contribuição das disciplinas geradoras. Pelo contrário, a corrente autónoma reconhece a contribuição que pode advir delas, mas considera que os seus modelos de análise são insuficientes e exige, para o conhecimento da educação, o desenvolvimento de teorias e tecnologias educacionais próprias e específicas. Por outras palavras, assume-se a necessidade da ciência da educação como disciplina autónoma.

É precisamente a partir do debate entre autonomia e subordinação que podemos desenvolver a análise da relação entre o sentido pedagógico e o sentido filosófico da educação. Para os defensores da corrente subordinada do conhecimento da educação, a educação não constitui uma disciplina autónoma, uma vez que não possui um significado intrínseco. Por este motivo, ao contrário do que acontece com outras disciplinas autónomas que mantêm uma dependência disciplinar, isto é, assumem que as mesmas podem usar conceitos próprios de outras disciplinas sem questionar a sua autonomia, a educação mantém uma relação com as disciplinas geradoras não só de forte dependência disciplinar mas também, e fundamentalmente, de subordinação, já que não se lhe reconhece o estatuto de campo de conhecimento que deve ser objeto de preocupação intelectual específica e autónoma.

Se é verdade que durante muito tempo o conhecimento da educação que possuíamos não lhe identificava uma significação intrínseca e, por isso, a tese da subordinação se assumia como a mais adequada, na atualidade, há que desenvolver uma reflexão sobre a sua adequação. Fundamentalmente, há que dar o passo da subordinação da educação para a sua dependência disciplinar e autonomia funcional. A inadequação da corrente subordinada do conhecimento da educação é notória, particularmente porque não estabelece a distinção entre a utilização de princípios de outras disciplinas na educação e o desenvolvimento de princípios de intervenção pedagógica próprios. Isto corresponde a afirmar erradamente que tudo o que está provado a partir de uma determinada disciplina geradora se verifica automaticamente em educação, ou seja, a educação é vista apenas como um marco de referência. Esta distinção é de extrema importância, porque uma coisa é utilizar princípios das disciplinas geradoras na intervenção pedagógica e outra muito distinta é a geração de princípios de intervenção peda-

gógica que justificam a ação. Não há que confundir uso e justificação de um âmbito, já que, ao fazê-lo, se converte a dependência disciplinar em subordinação e se nega qualquer possibilidade de explorar outras vias de investigação que não as previstas pelas disciplinas geradoras. Hoje, face ao avanço no conhecimento da educação e ao reconhecimento de que a mesma possui uma significação intrínseca, a tese da subordinação prova ser insuficiente e deve ser complementada.

Assumir que a educação pode ser objeto de um estudo científico autónomo implica acen-
tuar a sua autonomia funcional que, por sua vez, não é de todo incompatível com a dependên-
cia disciplinar. Por autonomia funcional entende-se:

... a possibilidade de conceber um campo de conhecimento que se desenvolve, não como consequência de pressões e recomendações externas provenientes de outros campos dota-
dos de estrutura teórica consolidada, mas como resultado de regulações internas do pró-
prio campo de conhecimento, de tal forma que a teoria desse campo fique limitada pelos
conceitos, hipóteses e metodologias do próprio campo e não pelas teorias de
outros. (Touriñán López, 2012^a:249)²¹⁰

A esta luz, podemos afirmar que nenhuma disciplina é completamente autónoma, já que,
muito frequentemente, cada uma utiliza dados de outras disciplinas, sem negar a criação do
seu próprio campo conceptual. Na mesma linha, assume-se que a autonomia funcional e a
dependência disciplinar são condições da Pedagogia, na medida em que “ a Pedagogia é
conhecimento da educação e este obtém-se de diversas formas, mas, em última análise, esse
conhecimento só é válido se serve para educar, isto é, para transformar a informação em
conhecimento e este em educação, a partir de conceitos com significação intrínseca ao âmbito
de educação” (Touriñán López, 2012a:252)²¹¹.

A partir do momento em que se assume a significação intrínseca da educação e, portanto,
se reconhece a sua autonomia funcional e dependência disciplinar, não há mais razões para
confundir finalidades intrínsecas (pedagógicas) e finalidades extrínsecas (expectativas
sociais). Como observámos anteriormente, no que se refere ao conhecimento da educação, é
possível distinguir entre dois tipos distintos de finalidades: as intrínsecas e as extrínsecas,
sendo as primeiras justificadas pelos critérios e traços de significado que determinam e quali-
ficam a educação (próprias do sistema educação e derivadas da sua necessidade lógica), e as
segundas pelas expectativas socioculturais (dirigidas ao sistema educação e com origem exte-

²¹⁰ Tradução nossa.

²¹¹ Tradução nossa.

rior ao mesmo). Tanto a necessidade lógica como as expectativas integram-se na orientação formativa temporal da condição humana num determinado momento, daí que se afirme que o conceito de educação baseia-se na confluência de significado e orientação formativa temporal (Touriñán López, 2014c, 2015). Contudo, há que atribuir a cada uma delas o seu devido lugar. Se, por um lado, a validade das finalidades intrínsecas depende do conhecimento da educação, isto é, do seu sistema conceptual próprio, por outro, as expectativas socioculturais só se poderão tornar finalidades do sistema educação se, em primeiro lugar, atenderem aos requisitos do sistema conceptual próprio do âmbito educação.

Em nosso entender, há uma precedência incontornável do sentido pedagógico sobre o sentido filosófico, na medida em que não se pode fornecer um sentido orientador à educação se, inevitavelmente, não se garantir antes e em primeiro lugar que dada situação é educativa e isso exige atender aos traços de carácter e sentido que são inerentes ao seu significado. A educação está comprometida e procura atender aos dois tipos de finalidades de acordo com a orientação formativa temporal, mas as finalidades intrínsecas não dependem das extrínsecas e só se poderá atender às últimas se se garantir primeiramente os requisitos definidos pelo conhecimento da educação. Só assim se respeitará a autonomia funcional da Pedagogia a que aludimos anteriormente. Não há, então, que confundir o sentido pedagógico com sentidos filosóficos da educação. Como afirma Touriñán López:

A educação terá orientação formativa temporal na política educativa de perfil socialista, humanista, comunitário, laico, confessional, aconfessional etc., de acordo com o momento histórico e atendendo à maior ou menor preponderância de um determinado tipo de mentalidade cidadã; são os sentidos filosóficos da educação vinculados às expectativas sociais. Mas, para além disso, em todos estes casos a educação é fundamentalmente educação e, por isso, mantém – tem de manter sob pena de perder a sua condição própria – coerência com o significado de educação, com os traços de carácter e sentido que são inerentes ao significado de ‘educação’. Deste modo, a educação pode ser socialista, humanista etc., mas só será necessariamente educação se cumprir as condições de carácter e sentido próprias do seu significado: toda a educação é educação, porque tem carácter axiológico, pessoal, patrimonial, integral, gnosiológico e espiritual e sentido territorial, duradouro, cultural e formativo em cada uma das suas ações. Deste modo, a ação educativa não deixará de ser educação e não se converterá em canal de propaganda das ideias políticas do grupo dominante. (Touriñán López, 2015:186)²¹²

Os sentidos filosóficos integram-se na orientação formativa temporal como finalidades extrínsecas, se forem coerentes com o conhecimento da educação. Destarte, a educação pode ter diversos sentidos filosóficos (Carr, 2014; Pring, 2014). Pode ser humanista, localista, glo-

²¹² Tradução nossa.

balista, nacionalista, comunitarista, multiculturalista, interculturalista, relativista etc. (Tourinán López, 2015) e a orientação formativa temporal pode integrar estes sentidos de acordo com o modelo de ser humano que almeja. Mas, independentemente do sentido filosófico que se considere mais pertinente em determinado momento, cada ação educativa terá sempre de cumprir os traços de caráter (axiológico, pessoal, patrimonial, integral, gnosiológico e espiritual) e manter um sentido territorial, durável, cultural e formativo, garantindo desta forma o significado intrínseco de educação.

Dando-se o caso de uma determinada política educativa procurar impor um sentido filosófico que não seja coerente com o conhecimento da educação, estamos perante o caso de um sistema educativo que despreza o papel do profissional da educação ou perante um sistema político em que há uma real privação de liberdade (Tourinán López, 2014b). Em qualquer dos casos, deslegitima-se o papel do profissional de educação.

As considerações que tecemos relativamente à precedência do sentido pedagógico sobre o sentido filosófico da educação são, por coerência, extensíveis a outros sentidos que porventura possam advir de outras disciplinas geradoras.

Iniciámos a nossa dissertação com uma análise da pedagogia crítica, percorrendo a sua história, a sua evolução, as suas principais propostas e as suas limitações. Moveu-nos, fundamentalmente, e pese embora as limitações que lhe apontamos, uma identificação com os seus ideais e a análise da relação entre sociedade-poder-educação. No que concerne ao conhecimento da educação, averiguámos que esta se enquadra na corrente subordinada do conhecimento da educação, já que se torna claro que o *corpus* teórico construído pela pedagogia crítica é o produto da interseção entre duas teorias interpretativas, sociologia da educação e filosofia da educação, que por sua vez desenvolvem investigação aplicada sobre o fenómeno educativo, segundo o prisma de duas disciplinas geradoras: a sociologia e a filosofia.

Na sequência do estudo que efetuámos neste subcapítulo, parece notório que a análise da pedagogia crítica é, na atualidade, insuficiente. Não se trata, repetimo-nos agora, de rejeitar as suas contribuições ou de as desvalorizar. As suas contribuições são pertinentes e podem ajudar a complementar o conhecimento da educação ao fornecer uma visão sociológica e filosófica da educação, desde que estas sejam coerentes com o corpo teórico intrínseco da Pedagogia. Isto porque uma coisa é complementar e outra coisa muito distinta é centralizar. Trata-se, mais uma vez, de atribuir à Pedagogia o lugar que lhe é devido, respeitando a sua autonomia funcional. Trata-se da manutenção de conceitos que continuam a ser pertinentes no âmbito do

conhecimento mais atual da educação e da rejeição de outros que, de acordo com ele, se tornam insuficientes ou inválidos. Trata-se, fundamentalmente, de procurar unir tradição e inovação.





CONCLUSÕES FINAIS

Através das notas introdutórias e últimos pontos de cada capítulo desta dissertação, com o intuito de sempre delinear o caminho que percorremos, fomos já tecendo algumas considerações de âmbito geral. No entanto, agora, cabe-nos a responsabilidade de sumariar as principais aportações deste trabalho.

Nesta exposição, procurámos analisar a relação entre educação e pensamento crítico, através da identificação de indicadores de análise e de significado atual. Como ponto de partida, baseamo-nos na pedagogia crítica na tentativa de resolver a vinculação que consideramos necessária entre educação e pensamento crítico. Sabíamos que o desenvolvimento de uma consciência crítica é um princípio fundamental desta corrente e, assumindo a nossa eleição, aprofundámos o nosso conhecimento sobre a mesma de forma a identificar indicadores de análise de pensamento crítico com significado atual que fossem capazes de orientar a ação educativa.

A pedagogia crítica enfatiza vários princípios que consideramos indicadores de análise de pensamento crítico com significado atual e que fazem hoje parte da cultura comum da pedagogia, como o são o Homem como ser inacabado, a formação para uma cidadania democrática ou a ação comprometida do educador. Destarte, procurámos aprofundar a análise relativamente a dois deles que, à luz da sociedade atual, se revestem de grande importância: a educação enquanto formadora de adultos e a educação para o desenvolvimento cívico.

Iniciámos este trabalho com dois objetivos em mente, que agora recordamos:

1º - Explorar e desenvolver conhecimento sobre as aportações da pedagogia crítica na atualidade no que concerne à relação entre educação e pensamento crítico;

2º - Averiguar a existência de conhecimento da educação na atualidade que estabeleça a relação entre educação e pensamento crítico a partir de um modelo de análise próprio.

Cumpramos agora explicar que o segundo objetivo emergiu devido às limitações que identificámos na pedagogia crítica para resolver a relação educação-pensamento crítico. No final do capítulo I, tornou-se claro que a pedagogia crítica não identifica todo o pensamento crítico e, portanto, constitui uma resposta limitada para resolver a relação. Enquanto modelo teórico de análise para abordar a relação educação-pensamento crítico, identificámos-lhe duas grandes limitações:

- a) A necessidade de acompanhar o avanço no conhecimento da educação;
- b) A influência do paradigma da complexidade;

Como vimos, a pedagogia crítica defende o desenvolvimento de uma consciência crítica através da educação, mas focaliza a sua atenção no desvelamento de relações de poder existentes na sociedade, que condicionam o processo educativo e limitam a possibilidade de constituição de comunidades emancipadas e democráticas. Pese embora a importância desta análise e das suas aporiações, o facto de provir da corrente subordinada do conhecimento da educação atribui-lhe automaticamente um carácter fragmentado e parcial.

Neste sentido, afirmar que, pela visão da pedagogia crítica, somos capazes de identificar todos os indicadores de pensamento crítico equivaleria a assumir que educar criticamente é formar indivíduos críticos do poder. E essa constitui apenas uma visão parcelar do problema.

Por outro lado, há que reconhecer que o conhecimento da educação avançou e hoje temos condições para procurar a relação entre educação e pensamento crítico, a partir de um modelo teórico próprio, mais ajustado à complexidade da educação e ao seu significado intrínseco. Assumindo o papel fundamental da pedagogia enquanto disciplina autónoma há que partir dela em primeiro lugar, já que hoje se reconhece a possibilidade de dar significado à educação a partir de traços internos que a determinam e qualificam. O reconhecimento da autonomia funcional da pedagogia vem desta forma ordenar as contribuições de diversas visões sobre o âmbito educativo, na medida em que estabelece uma precedência incontornável do sentido pedagógico sobre outras visões que o podem complementar mas nunca lhe podem preceder.

Para tal, na linha do que expusemos anteriormente, há que procurar esta resposta partindo da complexidade do objeto em estudo, a educação. Foi em virtude desta necessidade que, e tendo por base o intuito de cumprirmos o segundo objetivo que delineámos para esta dissertação, abordámos o sentido da educação ao longo do capítulo IV com uma dupla intenção: em primeiro lugar, e considerando as limitações que lhe identificámos, progredir no sentido de complementar as aporiações da pedagogia crítica que, sendo pertinentes não deixam de ser limitadas. Em segundo lugar, procurar a justificação da relação educação-pensamento crítico, partindo de um modelo teórico intrínseco mais ajustado à complexidade da educação.

Na sequência das considerações que tecemos e da análise que efetuámos, cumpre agora procurar dar resposta à questão de partida que definimos no início do nosso trabalho:

O que significa, na atualidade, educar criticamente?

Consideramos, em primeiro lugar, que o acréscimo do advérbio *criticamente* a *educar*, nada acrescenta ao seu sentido. Fundamentamos esta afirmação num pressuposto: educar é formar indivíduos conscientes da sua condição humana individual, social, histórica e de espécie e capacitá-los para que se tornem não só atores mas também autores dos seus projetos de vida. Educar não é formar indivíduos que obrigatoriamente critiquem o poder. É, sim, capacitá-los para analisar a sua situação concreta a decidir que rumo tomar, mesmo que a sua decisão seja seguir o definido por outros. Nessa senda, e aplicando este raciocínio à análise do contexto escolar, a educação como prática de liberdade não significa necessariamente que a escola deva ser revolucionária ou que se deva desescolarizar ou desinstitucionalizar. Na escola há que reproduzir, há que institucionalizar e há que liberar e estes não são conceitos incompatíveis. Tradição e inovação têm lugar na escola dentro do desenvolvimento pessoal e integrar ambas as fontes é objetivo da educação que os profissionais têm de procurar cumprir.

A escola atual não se resolve exclusivamente nos termos da pedagogia crítica. A escola atual aprendeu da pedagogia crítica, da escola nova e ativa, dos defensores da desescolarização, da escola progressiva e de todos os movimentos que propuseram melhorias para a mesma. Nenhum dos grupos apresenta um resultado final. A escola, para educar, tem de responder à orientação formativa temporal, respeitando o significado da educação que exige assumir os traços de caráter e sentido que lhe são inerentes. Destarte, só encontrando o caráter e sentido da educação é que a ação do profissional de educação será legitimada.

O caráter e o sentido são os dois componentes do significado real de educação. O caráter provém da complexidade objetual da educação e o sentido da orientação formativa temporal. Podemos sumariar a complexidade objetual da educação em torno de três condições:

- a) A condição fundamental dos valores na educação;
- b) A dupla condição de agente-ator e agente-autor de cada sujeito;
- c) A dupla condição da educação de âmbito de conhecimento e ação.

Da necessidade de atender a estas três condições, a educação adquire um caráter axiológico, pessoal, patrimonial, integral, gnosiológico e espiritual que a determina enquanto educação. Tal equivale a afirmar, considerando a atividade comum interna de cada sujeito-educando, que em cada ato educativo procuramos desenvolver competências adequadas, capacidades específicas e disposições básicas para que seja ator e autor dos seus projetos. O mesmo corresponderá a afirmar que temos de procurar desenvolver hábitos operativos, volitivos, projetivos, afetivos, intelectuais e criativos.

Mas a formação para a condição humana exige também atender a uma orientação formativa temporal concreta. Para além dos traços que a determinam enquanto educação há que conferir-lhe um sentido de acordo com uma qualificação conceptual de quatro ordens: espaço, tempo, género e diferença específica de acordo com a vinculação em cada ato educativo do eu, do outro e do “outro” a partir da estrutura curricular. Assim, e na sequência da nossa análise, concluímos, relativamente a este ponto, que, na atualidade, a educação apresenta um sentido glocal, permanente, de convivência cultural e de formação geral, vocacional ou profissional.

Posto isto, e no *terminus* desta dissertação, concluímos que educar é formar indivíduos conscientes da sua condição humana individual, social, histórica e de espécie e capacitá-los para que se tornem não só atores mas também autores dos seus projetos de vida. Tal implica conhecer o carácter e o sentido da educação, de acordo com uma orientação formativa temporal concreta a desenvolver a partir da estrutura curricular.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. C. (2001). The Role of Critical Pedagogy in the Globalization Era and the Aftermath of September 11, 2001. Interview with Peter McLaren. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contents-coral.html>
- Alcoforado, L., & Ferreira, S. (2011). Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In L. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 7–20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, M. (2010a). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projeto de pesquisa. In M. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 5–23). UIED.
- Alves, M. (2010b). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, (23(1)), 7–28.
- Alves, M. (2010c). Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de Aprendizagem: “ser ou não ser” um aprendente ao longo da vida? In M. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 177–209). UIED.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais : recomendações e práticas* (No. 147/2013). Lisboa.
- Appadurai, A. (2009). Diálogo, Risco e Convivialidade. In *Podemos viver sem o outro? as possibilidades e os limites da interculturalidade* (pp. 21–38). Lisboa: Tinta-da-China.
- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2000). Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 21–45). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2002). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Apple, M. (2003). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2006a). “Endireitar” a Educação: as Escolas e a Nova Aliança Conservadora. In J. M. Paraskeva, Á. M. Hypolito, & L. A. Gandin (Eds.), *Currículo sem Fronteiras: Por uma Educação Crítica e Emancipatória* (pp. 311–340). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Apple, M. (2006b). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21–26.
doi:10.1207/s15544818ped0101_4
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31.
doi:10.1080/09620214.2011.543850
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2006). Utopia e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 95–117.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19.
doi:10.1080/026013700293421
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 20–35.
doi:10.1080/026013700293430
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(February), 243–251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Barbosa, F. (1992). *Acção Comunicativa e Pedagogia em Jürgen Habermas*. Universidade do Minho.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos: uma visão crítica* (1st ed.). Porto: estratégias criativas.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. SI: Ágora.
- Barbosa, M. (2010). Educação E Desafios Da Multiculturalização : uma pedagogia da sociedade civil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 993–1023.
- Barbosa, M. (2011). Educação e imaginário intercultural : recomposição do papel da sociedade civil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 477–492.

- Barbosa, M. (2013). A Educação e o Desenvolvimento sob o Imperativo do Crescimento : Ressignificação a partir da Sociedade Civil. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 13–30.
- Barbosa, M. (2014). Educação e desenvolvimento : cultivando a humanidade nas esferas da sociedade civil. *Revista Espaço Pedagógico*, 21(1), 41–60.
- Barros, R. (2010). A Nova Matriz de Governação e as Políticas publicas de educação de adultos. In *Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas: tendências, desafios e compromissos* (pp. 21–50).
- Barros, R. (2011a). As Políticas Educativas como Políticas Sociais: mapeando transformações no mandato para a educação de adultos hodierna. In L. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 29–37). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barros, R. (2011b). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, processos e marcos históricos: da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Beck, U. (1998). *Qué es la Globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169. doi:10.2304/eeerj.2006.5.3.169
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 43–61.
- Boavida, J., & Amado, J. (2007). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. In *Teoria da Educação: contributos ibéricos* (pp. 21–44). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas* (2nd ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier/ Campus.
- Bonavides, P. (2008). A quinta geração de direitos fundamentais. *Direitos Fundamentais & Justiça*, (3), 82–93.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Brunvoll, A. (2000). Os Direitos Humanos e a Identidade Cultural. In A. D. Carvalho (Ed.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: ensaios de filosofia da educação* (pp. 63–78). Porto: Porto Editora.
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing ...* (pp. 45–65). New York: Routledge.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”: análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Ed.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189–207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos ? *Perspectiva*, 31(2), 555–570.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45–57. doi:10.1590/S1413-24782008000100005
- Caride Gómez, J. A. (2009). La calidad y la equidad en la educación como quehacer cívico-social. In M. A. Santos Rego (Ed.), *Políticas Educativas y Compromiso Social: el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 141–156). Barcelona: Octaedro.
- Carneiro, R. (2006). Hibridação e aventura humana. *Comunicação & Cultura*, (1), 37–55.
- Carr, D. (2014). Diverse senses, and six conceptions, of education. *Revista Española de Pedagogía*, (258), 219–230.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castillejo Brull, J. L. (1976). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educacion*. Salamanca: Anaya.
- Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios*. Lisboa: Fim de Século.
- CCE. (1993). *White paper on Growth, Competitiveness, Employment: the challenges and ways into the 21st century*. Luxembourg.
- CCE. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: ensinar e aprender-rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas.
- CCE. (2000). *Documento de trabalho dos serviços da comissão: Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.

- CCE. (2006). *Comunicação da Comissão: Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender*. Bruxelas.
- Centeno, V. (2011). Lifelong Learning: a policy concept with a long past but a short story. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(2), 133–150.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, R. (2005). Globalização, migração internacional e cosmopolitismo quotidiano. In A. Barreto (Ed.), *Globalização e Migrações* (pp. 25–43). Lisboa: ICS.
- Conselho da Europa. (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coombs, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coté, M., Day, R., & de Peuter, G. (2007). Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29(4), 317–336. doi:10.1080/10714410701291129
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 63–71.
- Crowther, J. (2004). “In and against” lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125–136. doi:10.1080/0260137042000184174
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (2003). Critical Pedagogy: an introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 1–21). New York: RoutledgeFalmer.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. doi:10.1080/09518390701281751
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, S., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1997). *Educação um Tesouro a Descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO/ Edições ASA/Cortez.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

- Dias, J. R. (2009). *Educação - O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papirot Editora.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa 2009. (2009). Porto: Porto Editora.
- Dicionário do Português Atual Houaiss. (2011). Lisboa: Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss- Edições Culturais.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38–39.
- Elzo Imaz, J. (2004). La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. In *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI* (pp. 21–33). Madrid: FAD.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186.
- Escaméz Sánchez, J. (2008). Ciudadanía, Sociedad Civil y participación: una mirada pedagógica. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 92–113). La Coruña: Netbiblo.
- Escarbajal de Haro, A. (2004). *Personas Mayores Educación y Emancipación: la importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- Estêvão, C. V. (2012). *Políticas e Valores em Educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1981). *Aprender a Ser* (3rd ed.). Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernández, F. (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (2nd ed., pp. 73–96). Lisboa: Educa.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (2nd ed., pp. 15–30). Lisboa: Educa.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2005). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flecha, R. (1994). *Educación de las Personas Adultas: propuestas para los años noventa* (2nd ed.). Barcelona: El Roure Editorial.

- Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: que relação? *Arquipélago - Ciências Da Educação*, 6, 107–127.
- Freire, P. (1976). *Educação como Prática da Liberdade* (6th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (9th ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (36th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 61–74.
- García Carrasco, J. (1991). *La Educación Básica de Adultos*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, Á. (1996). *Teoría de la Educación: educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Ghai, Y. (2004). Globalização, multiculturalismo e direito. In B. Sousa Santos (Ed.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 429–473). Porto: Edições Afrontamento.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giménez Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação: a ordem neoliberal nas escolas. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 47–65). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível: ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 12(2-3), 3–26.

- Giroux, H. (1983). Ideology and agency in the process of schooling. *Journal of Education*, 165(1), 12–34.
- Giroux, H. (1992). *A Escola Crítica e a Política Cultural* (3rd ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1998). Education Incorporated? *Educational Leadership*, 56(2), 12–17.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: towards a pedagogy for the opposition. Revised and expanded edition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2003a). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27–56). New York: RoutledgeFalmer.
- Giroux, H. (2003b). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational change. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5–16.
- Giroux, H. (2003c). Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future. *Social Identities*, 9(2), 141–168. doi:10.1080/1350463032000101533
- Giroux, H. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32(1), 1–19.
- Giroux, H. (2007). A Dialética e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 53–71). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Giroux, H., & Giroux, S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. doi:10.1177/1532708605282810
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329–342. doi:10.1080/026013799293586
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431–452. doi:10.1080/026013799293504
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação.

- Gustavsson, B. (1997). Life-long Learning reconsidered. In S. Walters (Ed.), *Globalization, Adult Education and Training: impacts and issues* (pp. 237–249). London: Zed Books.
- Guyader, A. (2000). Limiares Antropológicos dos Direitos Humanos. In A. D. Carvalho (Ed.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: ensaios de filosofia da educação* (pp. 11–29). Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como “Ideologia.”* Lisboa: Edições 70.
- Hargreaves, A., Fernandes, M., & Dinanthompson, M. (2003). Big Change Question: does critical theory have any practical value for educational change? *Journal of Educational Change*, 4(2), 181–193. doi:10.1023/A:1024747409507
- Hill, D. (2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 24–59.
- Hortas, M. J. (2014). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Illich, I. (1971). The Breakdown of Schools: a Problem or a Symptom. *Interchange*, 2(4), 1–10.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem Escolas* (7th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Janela Afonso, A., & Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa Da Educação*, 20(1), 77–98. Retrieved from <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(1), 5–19. doi:10.1080/03057920120116490
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: theory and practice* (4th ed.). London: Routledge.
- Jerónimo, P. (2001). *Os Direitos do Homem à escala das civilizações*. Coimbra: Almedina.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77–96. doi:10.1080/09585170903560444
- Kalen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. Paris: CERI- Organization for the Economic Cooperation and Development.
- Kanpol, B. (1994). *Critical Pedagogy: an introduction*. Westport: Bergin & Garvey.

- Kincheloe, J. (2007). Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: Evolution for Survival. In P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where are We Now?* (pp. 9–42). New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- Korsgaard, O. (1997). The impact of Globalization on Adult Education. In S. Walters (Ed.), *Globalization, Adult Education and Training: impacts and issues* (pp. 15–26). London: Zed Books.
- Leistyna, P., & Woodrum, A. (1996). Context and Culture: What is Critical Pedagogy? In P. Leistyna, A. Woodrum, & S. A. Sherlom (Eds.), *Breaking Free: the transformative power of critical pedagogy* (pp. 1–8). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. A. Torres (Eds.), *Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19–31). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem.” *Revista Lusófona de Educação*, (15), 41–54.
- Lopes, D. (2008). *Direitos Humanos em questão: dever de ingerência humanitária?* Porto: Campo das Letras.
- López Herrerías, J. A. (2011). El Valor de Viver para Educar y Educar-se. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Séri*, 243–252.
- Loureiro, A. (2012). “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 123–139.
- Lúcio, Á. L. (2013). Desenvolvimento, educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 225–243.
- Lucio-Villegas, E. (2007). Construir uma argamassa contra-hegemónica: reflexões sobre educação e desenvolvimento. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 35–49.
- Manso, A., & Barbosa, F. (2001). Educação universal e sociedade plural: breve reflexão em torno dos valores da liberdade e da tolerância. In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 427–436). Braga: Universidade do Minho.

- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566–579. doi:10.1080/0260137032000138130
- Martínez de Morentin de Goñi, J. I. (2006). *WHAT IS ADULT EDUCATION ? UNESCO ANSWERS*. San Sebastian: Centro UNESCO de San Sebastián.
- Martins, E. (2003). O desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia. *Itinerários*, 6(11), 9–22.
- Martins, E. (2006). A sociedade europeia. *Educação. Temas E Problemas*, 1(2), 81–102.
- McCowan, T. (2012). Human rights within education: assessing the justifications. *Cambridge Journal of Education*, 42(March 2015), 67–81. doi:10.1080/0305764X.2011.651204
- McLaren, P. (1997). *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2nd ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 23(3), 271–315. doi:10.1080/1071441010230304
- Melo, A. (2002). *Globalização Cultural*. Lisboa: Quimera.
- Melo, A., Lima, L., & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Mezirow, J. (1990a). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990b). Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12.
- Mezirow, J. (1998). Transformaciones en la educación y aprendizagem de adultos. In J. Sáez Carreras & A. Escarbajal de Haro (Eds.), *La educación de personas adultas* (pp. 69–77). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0070
- Montoro Romero, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. In *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI* (pp. 11–20). Madrid: FAD.
- Moreira, S., & Crespo, N. (2010). Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento. In A. Romão, J. Silva, & M. Ferreira (Eds.), *Homenagem ao Professor Doutor Adelino Torres* (pp. 817–838). Coimbra: Almedina.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, E., Gonçalves, J. L., Fernandes, F., & Leitão, P. (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11–49). Strasbourg: Council of Europe.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial.”* Barcelona: Paidós.
- Observatório da Emigração. (2014). *Portuguese Emigration Factbook 2014*. Lisboa: Observatório da Emigração, CIES-IUL, ISCTE-IUL. doi:10.15847/CIESOEMFB2014
- OECD. (2014). *International Migration Outlook 2014. International Migration* (Vol. 36737). Paris. doi:10.1787/migr_outlook-2009-en
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2014). *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Oliveira, G. (2002). Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. *Revista Da FAE*, 5(2), 37–48.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Retrieved March 2, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Ortega Ruiz, P. (2008). La familia y la construcción de experiencia axiológica. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 74–91). La Coruña: Netbiblo.
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de La Educación*, 15, 33–56.

- Osanloo, A. F. (2009). Civic responsibility and human rights education: a pan-educational alliance for social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 151–159.
doi:10.1080/14675980902922176
- Pacheco, J. A. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 7–20). Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2008). Currículo como prática (regulada) de significações. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Educação e Poder: abordagens críticas e pós-estruturais* (pp. 135–168). Mangualde: Pedago.
- Peca, K. (2000). *Critical theory in education: Philosophical research, sociobehavioral, and organizational assumptions*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada - Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227–255. Retrieved from <http://ufpbdigital.ufp.pt/dspace/handle/10284/1818>
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)* (2^a ed.). Porto: Profedições.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Educação em Valores: como educar para a democracia* (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- PNUD. (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000: direitos humanos e desenvolvimento humano - pela liberdade e solidariedade*. Lisboa: Tricontinental Editora.
- PNUD. (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem - Serviço de Recursos Editoriais.
- PNUD. (2009). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2009: ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Prestes, N. (1998). O Polémico Debate da Educação na Contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In A. Zuin, B. Pucci, & N. Ramos-de-Oliveira (Eds.), *A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação* (pp. 217–241). Petrópolis: Vozes.
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: thinking philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, (258), 249–261.

- Pucci, B. (1995). Teoria Crítica e Educação. In B. Pucci (Ed.), *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (pp. 11–58). Petrópolis: Vozes.
- Quintana Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Reboul, O. (1972). *Transformar la Sociedad? Transformar la Educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Requejo Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes peagógicos de las teorías críticas en educación. In M. F. Hillert, N. Graziano, & M. J. Ameijeiras (Eds.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (pp. 40–50). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Saéz Alonso, R. (2012a). Nuevos marcos de investigación educativa. Complejidad y complementariedad. In J. M. Touriñán López & R. Saéz Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 97–142). La Coruña: Netbiblo.
- Saéz Alonso, R. (2012b). Pautas de acción para la convivencia cívica: el desarrollo de la actitud intercultural. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 219– 242). La Coruña: Netbiblo.
- Sáez Alonso, R. (2012). La evolución del concepto de conocimiento científico. Del Círculo de Viena a la hermenéutica. In J. M. Touriñán López & R. Sáez Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 67–95). La Coruña: Netbiblo.
- Sanvisens, A. (1987). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- Sen, A. (2010). *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Almedina.
- Shafir, G., & Brysk, A. (2006). The Globalization of Rights: From Citizenship to Human Rights. *Citizenship Studies*, 10(March 2015), 275–287.
doi:10.1080/13621020600772073

- Shor, I. (1996). *When Students have Power: negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: dialogues on transforming education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simões, A. (2000). Educação de Adultos: da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In *Homenagem*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31–106). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2004). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. Sousa Santos (Ed.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 330–356). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, (March 2015), 37–41. doi:10.1080/0305764X.2011.651205
- Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do <campo da recontextualização pedagógica>. *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 133–147.
- Teitelbaum, K., & Apple, M. (2001). John Dewey. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 194–201.
- Terrasêca, M., Caramelo, J., & Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 49–59.
- Tight, M. (1998). Lifelong Learning : Opportunity or Compulsion ? *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 251–263.
- Torres, C. A. (2003a). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In C. A. Torres (Ed.), *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação* (pp. 209–228). São Paulo: Cortez Editora.
- Torres, C. A. (2003b). Adult Education Policy and Globalization. In M. Antunes, I. Galinha, & CIECA (Eds.), *Wider Benefits of Learning: understanding and monitoring the consequences of adult learning* (pp. 24–29). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torres, C. A. (2013). Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 80–106. doi:10.1080/09620214.2013.790658

- Torres, C. A. (2015). From Hamburg to Belem: the limits of technocratic thinking in adult learning education. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 22–31.
doi:10.1080/02601370.2014.991521
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touriñán López, J. M. (1987). *Teoría de La Educacion: la educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán López, J. M. (1988). El Conocimiento Pedagógico: corrientes y parámetros. *Educación*, 15, 81–92.
- Touriñán López, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de La Educación*, 35(137), 7–36.
- Touriñán López, J. M. (2008a). Globalización, descentralización y educación para el desarrollo: el refuerzo de la Sociedad Civil como agente moral y del desarrollo cívico como objetivo de formación. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 28–55). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2008b). Permanencia y cambio en educación en valores: el desarrollo de determinantes internos de experiencia axiológica. In *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 2–27). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2012a). Educación para la convivencia ciudadana planetaria: el escalón de la educación para el desarrollo de los pueblos, la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. In *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 303–363). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2012b). Estudiar e investigar: Una aproximación desde la perspectiva conceptual. La autonomía funcional y la complementariedad metodológica como principios de investigación pedagógica. In J. M. Touriñán López & R. Sáez Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 203–263). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2012c). La mirada pedagógica: intervención educativa, intervención pedagógica y focalizaciones de la educación. In J. M. Touriñán López & R. Sáez Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 387–426). La Coruña: Netbiblo.

- Touriñán López, J. M. (2012d). Objetividad y conocimiento de la educación. La complejidad objetual como reto epistemológico y principio de la investigación pedagógica. In J. M. Touriñán López & R. Sáez Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 145–201). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2012e). Sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 1–108). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2012f). Teoría de la educación. Âmbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica. In J. M. Touriñán López & R. S. Alonso (Eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* (pp. 267–328). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2014a). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Boletín Redipe*, 3(3), 6–30.
- Touriñán López, J. M. (2014b). Crisis ´de` la educación, crisis ´en` la educación y crisis de valores: la educación en crisis. In G. S. Educación (Ed.), *Educación y crisis económica actual* (pp. 7–35). Barcelona: Horsori Editorial.
- Touriñán López, J. M. (2014c). *Dónde está la educación: actividade común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2014d). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Boletín Redipe*, 3(7), 6–39.
- Touriñán López, J. M. (2014e). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. In G. S. Educación (Ed.), *Política y educación (Desafíos y propuestas)* (pp. 105–143). Madrid: Dykinson.
- Touriñán López, J. M. (2014f). La educación para el desarrollo de los pueblos, un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria. *Boletín Redipe*, 3(5), 6–33.
- Touriñán López, J. M. (2014g). La relación educativa es un concepto con significado propio. *Boletín Redipe*, 3(6), 6–41.
- Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira editora.

- Touriñán López, J. M., Ortega Ruiz, P., & Escaméz Sánchez, J. (2008). Desarrollo cívico y educación ciudadana en las sociedades abiertas e pluralistas. In J. M. Touriñán López (Ed.), *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (pp. 114–139). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M., & Rodríguez, A. M. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165–192.
- Touriñán López, J. M., & Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Tuijnman, A., & Boström, A. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48(1/2), 93–110.
- UN. (2013). *International Migration Report 2013*.
- UNDP. (1990). *Human Development Report 1990*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Nairobi.
- UNESCO. (1998). *Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. CONFINTEA V. Brasília. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>
- UNESCO. (2005). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *CONFINTEA VI. Final Report. Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Belém: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.
- Webb, D. (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*, 35(6), 743–760. doi:10.1080/03054980903371179
- Webb, D. (2012). Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire. *Educational Theory*, 62(5), 593–608. doi:10.1111/j.1741-5446.2012.00463.x
- Werthein, J., & Cunha, C. da. (2005). *Fundamentos da Nova Educação (Cadernos Unesco-Série Educação, 5)* (2nd ed.). Brasília: Unesco.
- Wink, J. (1997). *Critical Pedagogy: notes from the real world*. New York: Longman.

RESUMO EM CASTELHANO





RESUMEN

Comprender la relación entre la educación y el pensamiento crítico ha sido siempre objeto de interés e investigación. En esta tesis, buscamos profundizar el conocimiento sobre este tema, partiendo de la visión particular de la pedagogía crítica con el fin de encontrar indicadores de análisis de pensamiento crítico con significado actual. A lo largo de cuatro capítulos, caracterizamos la pedagogía crítica (progreso, suposiciones, sugerencias y limitaciones), revisamos dos de sus indicadores de análisis actuales (la educación de adultos y el desarrollo cívico) y buscamos el significado actual de educación partiendo de su propio cuerpo teórico.

En el primer capítulo, tratamos de entender los ajustes y el significado actual de un movimiento educativo conocido generalmente como la pedagogía crítica. Entendemos la pedagogía crítica como una filosofía educativa que busca la transformación individual y social, con el fin de contribuir para una sociedad más justa y mejor para todos. En su base, reside la preocupación en transformar las relaciones de poder dominantes que conducen a la opresión humana en una variedad de campos. Se ocupa principalmente del desarrollo de la conciencia crítica con el fin de desvelar las relaciones asimétricas de poder que prevalecen en la sociedad y que tienen impacto en el ambiente educativo. En su construcción teórica se pueden identificar cuatro grandes influencias: (1) la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, (2) la obra de Paulo Freire, (3) las obras de Gramsci y Foucault y (4) educadores y activistas del siglo XX, entre los cuales se destacan Dewey y los contemporáneos Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux.

La pedagogía crítica propone una teoría dialéctica de la sociedad que refleja sus muchas contradicciones. Con respecto a las escuelas, esta es vista como elemento potenciador tanto de reproducción como de transformación social. Teniendo en cuenta que la misma no ha cumplido con su potencial emancipador, los pedagogos críticos desarrollan una crítica feroz a la escuela y a su papel en la sociedad, buscando analizar los factores que la condicionan. Para la pedagogía crítica, el proceso de construcción y legitimación del conocimiento es un proceso complejo, ya que se trata de una construcción social influenciada por las relaciones de poder inherentes a la sociedad. Así, la construcción del conocimiento nunca es neutral u objetiva. Para analizar el proceso, el movimiento se basa en la obra de Habermas que afirma que los diferentes tipos de racionalidad provienen de diferentes tipos de interés (técnico, práctico y

emancipadores). La racionalidad instrumental, que deriva del interés técnico, ha ejercido su dominio en las diversas dimensiones de la vida humana, reduciendo la capacidad de interpretación y transformación crítica de la realidad.

Para comprender las repercusiones de la esfera de la racionalidad instrumental, la pedagogía crítica analiza la influencia de la hegemonía, de la ideología y de la cultura. La hegemonía se refiere a un proceso de control social que se lleva a cabo a través del liderazgo moral e intelectual de una clase sociocultural dominante sobre grupos subordinados. Se basa en la ideología que a través de la producción de sentido y significado, se da forma a la interpretación que los individuos hacen de la realidad social y de su papel en ella. Del mismo modo, también la producción de cultura se ve influenciada por las relaciones de poder existentes en la sociedad y es fundamental para averiguar cómo ella misma contribuye para su reproducción. Así, y sólo el reconocimiento de que la hegemonía, de la ideología y cultura le dan forma a la interpretación que hacemos de la realidad, será posible allanar el camino para la resistencia y transformación de la sociedad.

La principal razón de la casi anulación del potencial emancipador de la escuela, se refiere a la influencia del neoliberalismo y del neoconservadurismo en las últimas décadas. El neoliberalismo es una corriente de pensamiento político y económico cuyos principios fundamentales se basan en la defensa de un mercado totalmente libre y en una consiguiente reducción del control estatal sobre él. A su vez, el neoconservadurismo aboga la preservación de los valores y de la moral tradicionales. En términos educativos, la principal influencia de estas dos ideologías es la vigencia de la racionalidad instrumental en todos los campos de la escuela.

La crítica a la vigencia de la racionalidad instrumental y la crítica a la educación tradicional por su carácter “bancario”, constituyen los dos ejes principales del análisis de la realidad escolar. La pedagogía crítica y según Freire, considera que la educación tradicional se basa en una relación de transmisión, en la que no es discutida la realidad, pero es solamente comunicada como si fuera algo estático, que no sufre evolución. El estudiante se ve así reducido al papel de objeto y se le retira cualquier posibilidad de desarrollar su autonomía, creatividad e interpretación propia del mundo. Este tipo de educación impide el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes, provocando una adaptación pasiva a la realidad que les rodea y a la interpretación que se le transmite de ella misma. A su vez, la vigencia de la racionalidad instrumental en el panorama educativo es particularmente visible en la orientación de la escuela

por los ideales del mercado, a través de una formación que tiene como objetivo fundamentalmente la preparación del individuo para el mercado de trabajo, en la sobrevaloración del conocimiento técnico en la institución escolar y en la deslegitimación y reducción del papel del profesor a un mero técnico al servicio de una pedagogía de gestión.

Ante este diagnóstico, la pedagogía crítica sostiene: (1) una visión de la escuela como una esfera pública democrática, (2) el plan de estudios como una forma de política cultural, (3) el profesor como un intelectual transformador, (4) una orientación para la utopía, (5) un concepto integral del pensamiento crítico.

La idea central es la de que la escuela debe ser guiada por un ideal democrático, por lo que debe proporcionar a los interesados la oportunidad de participar activamente en todo el proceso educativo. Por lo tanto, se hace hincapié que la práctica y la participación en la democracia debe comenzar en la escuela. Esta lógica implica que todos los interesados tengan la oportunidad de participar y opinar sobre el conocimiento que se enseña y la forma cómo se enseña, de modo a que pueda ser revisado críticamente y discutido por los intervinientes. Juntos, a través del diálogo y de la reflexión crítica, todos pueden contribuir a la lucha contra las desigualdades en la escuela y, consecuentemente, en toda la sociedad.

Con respecto al plan de estudios, este se considera una forma de política cultural, ya que implica la construcción de significados y valores culturales que están estrechamente vinculados a las relaciones de poder en la sociedad. Por lo tanto, no puede ser interpretado como la transmisión neutral de un determinado *corpus* de conocimiento, ya que él propio se basa en una selección. La pedagogía crítica considera que para que el plan de estudios pueda conducir a una educación emancipadora, este debería abrirse a un análisis crítico, debiendo ser contextual y partiendo de conocimientos adquiridos a través de la experiencia.

El profesor debe adaptar el papel de intelectual transformador, combinando el lenguaje crítico a la posibilidad, o sea, debe convertirse a sí mismo en un agente crítico en favor de una verdadera democracia.

La resistencia y utopía son dos conceptos clave en la propuesta de la pedagogía crítica, que la distinguen de las teorías de reproducción social y cultural, tan aclamadas en los años setenta. A diferencia de la visión determinista que orientó estas teorías, para la pedagogía crítica la lucha por una educación verdaderamente crítica y emancipadora exige, por un lado, la afirmación de la capacidad del individuo de combatir las condiciones opresivas que caracte-

rizan la realidad a que pertenece (resistencia) y, en segundo lugar, la afirmación que esa lucha debe ser orientada por un imaginario ideal que se va construyendo (utopía).

Para la pedagogía crítica es fundamental que la educación permita el desarrollo del pensamiento crítico que, a su vez, se asocia a la comprensión y reconocimiento de las diversas formas de poder ideológico, que contribuyen para que nuestra visión de la realidad sea pautada por visiones distorsionadas o parciales de ella misma. Por lo tanto, sólo a través del desarrollo de una conciencia crítica sobre las relaciones de poder, será posible llevar a cabo una acción que potencie la transformación individual y social.

Después de revisar su progreso, suposiciones y sugerencias clave, verificamos que la comprensión de la relación entre la educación y el pensamiento crítico nos impulsa a ir más allá de la pedagogía crítica, ya que el desarrollo de la conciencia crítica está, según esta corriente, directamente relacionada con el análisis y superación de las relaciones de poder en la sociedad. La pedagogía crítica se encuadra en la corriente subordinada del conocimiento de la educación, pues su modelo de análisis se define por la sociología y filosofía de la educación. A pesar de la importancia de este análisis, lo cierto es que no es el único. Este es un momento crucial en el desarrollo de esta investigación, pues la demanda de indicadores de análisis y de significado actual nos obliga a reconocer en la pedagogía crítica dos grandes limitaciones: (1) la necesidad en monitorear el progreso del conocimiento en la educación, buscando su significado intrínseco, proporcionado por la educación como estudio científico autónomo y (2) la influencia del paradigma de complejidad que requiere la adaptación del estudio a la complejidad objetual de la educación. Reconociendo la necesidad de complementar el análisis de la pedagogía crítica para dar a conocer el significado actual de educación, nos dedicamos en el segundo y tercer capítulos a dos principios consolidados por ella misma y que siguen siendo de suma importancia en la actualidad: educar es formar adultos y educar es promover el desarrollo cívico.

En el segundo capítulo, nos dedicamos al análisis de la educación como formadora de adultos. Distinguimos al principio dos interpretaciones de la expresión “educación de adultos”. En su primer sentido, educar es fundamentalmente, formar un adulto, es decir, desarrollar un proceso a través del cual el individuo se puede convertir en autor y actor de su propio desarrollo en su proyecto de vida. Formar una persona para que sea responsable por su vida y condición. En este sentido, la adición del término “adulto” al término “educación”, puede considerarse redundante. El segundo entendimiento se refiere a la educación que ocurre en

una etapa específica de su vida, es decir, en la edad adulta. Uno de los grandes legados del siglo XX en términos educativos fue el reconocimiento de que el adulto no es sólo el producto sino también el objeto de la educación. Este reconocimiento contribuyó para la afirmación de la educación de adultos como un subsistema distinto a partir de mediados del siglo.

A lo largo del capítulo, desarrollamos un análisis crítico de la evolución de la educación de adultos hasta nuestros días. Empezamos poniendo de relieve tres factores que contribuyeron a una nueva mirada sobre la educación e impulsaron el papel de la educación de adultos como subsistema educativo: la crisis mundial de la escuela provocó después de la Segunda Guerra Mundial, la reflexión sobre la globalización y su impacto en la sociedad y el desarrollo de las teorías educativas que hacen hincapié en el aprendizaje de los adultos, de las cuales se destacan, por su visión crítica, la obra de Freire y Mezirow.

La evolución de la educación de adultos también estuvo marcada por la influencia de las organizaciones internacionales que buscaban integrarla en sus políticas y recomendaciones educativas en las últimas décadas. A este respecto, merecen una atención especial la acción de la UNESCO, de la OCDE y de la Unión Europea. La UNESCO contribuyó a la afirmación del campo de dos formas: la organización periódica de Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) y el desarrollo, a través de sus publicaciones y recomendaciones, del ideal de educación permanente. Las CONFINTEA, organizadas desde 1949, con una periodicidad de aproximadamente diez años, fueron de suma importancia para la comprensión de la educación de adultos, ya que permitieron asegurar momentos oficiales de discusión sobre el tema y el diagnóstico, la reflexión y definición de políticas educativas en materia de educación de adultos. El ideal de educación permanente, consolidado en los años 70 y asociado a las obras *Introducción a la Educación Permanente* de Lengrand y *Aprender a Ser* de Faure, consistía en una política global que cambiaría toda la comprensión del concepto moderno de educación. La educación pasaría a ser vista como un proceso global que se extendía por toda la vida y en todas sus dimensiones, guiada por ideales humanistas y apuntando al pleno desarrollo de la persona, con el fin de promover la democracia, la libertad e igualdad de oportunidades.

A medida que se desarrollaba el concepto de educación permanente por la UNESCO, la OCDE elegía la educación recurrente como una estrategia para la promoción de sí misma y como una oportunidad para reestructurar el sistema formal de enseñanza. Tenía como objetivo básicamente la alternancia entre la educación formal y otras formas de aprendizaje a lo largo

de la vida, como por ejemplo, la capacitación para el trabajo. Con la intervención de la OCDE en el debate sobre la educación, se comienza a notar un alejamiento referente a los ideales humanistas, que originalmente guiaron la acción de la UNESCO y el concepto de aprendizaje permanente y se empieza a notar una aproximación al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo guiado por motivaciones económicas y orientado a un mejor funcionamiento del mercado de trabajo.

Este alejamiento sería marcado por la intervención de la Unión Europea, en particular a partir de los años 90. El discurso educativo de la Unión Europea se caracteriza por una visión europeísta, gran parte basada en motivaciones económicas, que son de particular importancia para el aprendizaje permanente y para la construcción de un espacio europeo de educación. El paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida establece una ruptura en relación con la educación permanente. Se verifica una erosión gradual de los ideales de la educación permanente y, si esta está fundamentalmente direccionada al desarrollo personal y social, el aprendizaje a lo largo de la vida, está orientado a la adaptabilidad, empleabilidad y producción de ventajas competitivas en el mercado global. Sus rasgos más predominantes son por lo tanto su explotación, es decir, su subordinación a las exigencias económicas y su individualización, evidente en la reducción del papel del Estado y consiguiente aumento de responsabilidad individual en la gestión del aprendizaje. Según este paradigma, la educación de adultos sufre en las últimas décadas un claro retroceso, ya que se pasó de una visión de educación como una política global orientada a la formación integral del individuo a una apropiación instrumental de campo que ahora sirve casi exclusivamente motivaciones económicas.

Al final del capítulo, revisamos la primera comprensión de educación de adultos que mencionamos. La educación de adultos es fundamentalmente educación. Según esta perspectiva hay que ajustarse al significado y sentido de la educación. Educamos a los individuos para hacerlos conscientes y responsables, por lo que se exige ser adulto en una determinada comunidad y esa formación es de sentido permanente porque el Hombre se educa a lo largo de su vida. Así que independientemente de la edad, de los antecedentes o motivación que subyacen a un determinado acto, la educación no puede reducirse a una formación de segunda oportunidad, a una pura preparación para el mercado de trabajo o reciclaje de competencias. Para educar debemos asegurarnos en primer lugar de los rasgos de carácter que definen un determinado acto como educativo (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual)

y asignarle un significado de acuerdo con las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como abordamos con más detalle en el cuarto capítulo.

En el III capítulo, analizamos la relación entre la educación y el desarrollo cívico. Por desarrollo cívico se entiende una convivencia calificada y específica en un marco territorial que implica la convergencia de la identidad, diversidad y localización. Desarrollamos nuestro análisis en torno de 8 ejes: (1) complejidad cultural actual, (2) concepto de ciudadanía, (3) dimensión axiológica de la educación, (4) modelos y ajustes de relación cultural, (5) formación para la convivencia, (6) educación como una responsabilidad compartida, (7) Derechos Humanos como guía emancipatorio y (8) desarrollo cívico a nivel planetario.

Comenzamos con la verificación que vivimos en una era de creciente complejidad cultural, lo que constituye un nuevo reto en términos educativos. Para averiguar las respuestas educativas más adecuadas a este reto, buscamos las causas principales de esta complejidad, llegando a la conclusión que ella misma es resultado de dos fenómenos que alcanzan en la actualidad dimensiones nunca antes conocidas: la globalización y la migración.

Después discutimos el concepto de ciudadano, verificando que presenta un carácter evolutivo y abierto. Esta constatación nos lleva a cuestionar una reconfiguración del concepto según la sociedad actual, ya que implica repercusiones en términos educativos. Una de las discusiones relevantes sobre el concepto se refiere a la relación ciudadanía-educación-cultura y a la importancia concedida a los dos polos de ciudadanía: el individuo y la comunidad. Así surgen en la educación para la ciudadanía dos posiciones opuestas, dependiendo si se considera que el énfasis debe estar en el individuo o en la comunidad: liberalismo y comunitarismo. Aparte de este debate que tiene como referencia un territorio en particular, los movimientos transnacionales de varios tipos han demostrado la capacidad de estar, de pensar y actuar, más allá de las fronteras nacionales, lo que contribuye a la aparición de una nueva concepción de ciudadanía: la de ciudadanía global basada en la recuperación del viejo ideal histórico y cosmopolita.

La educación tiene siempre una dimensión axiológica, ya que asume que de lo que se trata es básicamente de la elección de valores y ante los distintos modelos y ajustes para hacer frente a la diversidad cultural, es necesario seleccionar la respuesta que parezca más adecuada en determinado territorio, de acuerdo con la orientación formativa temporal. Se trata de encontrar el mejor modelo que permita formar para las relaciones pacíficas y armoniosas entre los ciudadanos. Así, distinguimos entre los modelos que tratan de forma asimétrica (ajuste dominio-

eliminación) o simétrica (ajuste de acomodación-paralelismo y de fusión-interpenetración) las diferencias culturales. Sobre la base de esta distinción, caracterizamos los tres modelos que se destacan en la literatura: asimilacionista, multicultural e intercultural. Asumimos nuestra identificación con el modelo intercultural, tomándolo como un sentido filosófico, pues no se puede decir que pedagógicamente los modelos alternativos a la interculturalidad no sean válidos.

El compromiso con un proyecto de desarrollo cívico requiere la participación de varios agentes, reforzando la complementariedad entre ellos y dándole a cada uno la responsabilidad que le corresponde, sin exceder los poderes o reemplazar la acción de cada uno. En este sentido, la educación es una responsabilidad compartida y el papel tradicionalmente desempeñado por la familia y escuela surge hoy también en la sociedad civil como un agente moral del proceso. De este modo, analizamos el papel que desempeña ahora la familia, la escuela y la sociedad civil en la formación para la convivencia pacífica.

La promoción del desarrollo cívico mediante la educación, no puede pasar hoy en día al margen de los derechos humanos. Estos se presentan como una orientación emancipadora, es decir, como una base común a partir de la cual se podrá construir nuestra relación con los demás, contribuyendo así a una convivencia pacífica. En este sentido, recorrimos a través de su historia y discutimos su legitimidad como guía emancipador. Una de las discusiones sobre los derechos humanos se refiere a la tensión entre la tesis universalista, que defiende la aplicación universal de sí misma y la tesis relativista, que sostiene que los derechos humanos deben tener una aplicación limitada, pues cada cultura es relativa y no puede basarse en los mismos ideales de dignidad.

Creemos que la adopción de una perspectiva conciliadora, tratando de armonizar un conjunto de valores comunes con la relatividad cultural, se presenta como la más adecuada. Ante sus potencialidades como base común para promover la comprensión, asumimos que los derechos humanos pueden constituir una guía emancipadora en la que la educación se podrá basar para promover el diálogo intercultural y construir la convivencia pacífica. Al final del tercer capítulo, verificamos que en la actualidad, y según los derechos de la cuarta generación, el desarrollo cívico puede alcanzar una dimensión planetaria.

En el cuarto capítulo, y siguiendo las limitaciones que habíamos señalado a la pedagogía crítica, nos proponemos identificar el significado y el sentido actual de la educación. Comenzamos con la constatación que la educación se encuentra en una crisis permanente y que la legitimidad de sí misma proviene no sólo del marco legal, sino también de la propia acción

del profesional de educación. Para descubrir y envolverse con el carácter y sentido de educación, es decir, con su significado real, es necesario cumplir con el requisito fundamental de examinarla más allá de los conceptos. Esta necesidad surge del hecho de que gran parte de los debates sobre educación implican más cuestiones semánticas que avanzar propiamente en la comprensión de sus problemas reales.

Mucho más allá de sus usos comunes, de las actividades desarrolladas y de la función simbólica que le podamos dar, la educación tiene rasgos distintivos que determinan y califican su significado real en cada acto educativo específico. Determinar el significado real de la educación implica el conocimiento de su carácter y de su sentido que, a su vez, derivan de su complejidad objetual y de su orientación formativa temporal.

La complejidad objetual de la educación deriva directamente de la actividad común interna del ser humano, que surge cada vez que él mismo se educa. Por actividad común interna se entiende que al educarnos nosotros mismos, pensamos, sentimos, queremos, elegimos, proyectamos y creamos, por lo que en la acción educativa es necesario fomentar el desarrollo de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos. La complejidad objetual de la educación puede ser sistematizada a partir de tres condiciones que determinan los rasgos de su carácter en la educación: (1) la condición fundamental de los valores de la educación, (2) la doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto, (3) la doble condición para la educación en el ámbito del conocimiento y acción. Cada una de estas condiciones origina rasgos de carácter que determinan la educación, es decir, lo que la define como educación. Por lo tanto, a través de la primera condición, la educación adquiere un carácter axiológico. A través de la segunda, adquiere un carácter personal y patrimonial. A través de la tercera, la educación adquiere un carácter integral, gnoseológico y espiritual.

En lo que se refiere al segundo componente del significado de educación, o sea, al sentido, este se refiere a una calificación propia del significado de educación, que deriva de la relación que se establece entre yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de acuerdo con cuatro categorías de clasificación: el espacio, el tiempo, el género y la diferencia específica. Teniendo en vista esta categorización, cualquier acto educativo tendrá un sentido territorial, de duración, cultural y formativo, ya que estos sentidos son inherentes al propio significado de la educación, y cada uno de ellos admite varias respuestas que se integran en la orientación formativa temporal para la condición humana, social, histórica y de especie. Con base en el desarrollo de estas consideraciones, podemos afirmar que en la actualidad el significado de educación es

glocal (calificación conceptual del espacio), permanente (calificación conceptual del tiempo), de convivencia cultural (calificación de género) y de formación general, vocacional o profesional (calificación conceptual de diferencia específica).

Al final de esta tesis, llegamos a la conclusión que la relación entre la educación y el pensamiento crítico no se resuelve bajo la pedagogía crítica. Su propuesta es importante en el ámbito del análisis educación-poder-sociedad, pero debido a los avances en el conocimiento de la educación y al paradigma de complejidad, es necesario identificar los indicadores de análisis que mantienen significado en la actualidad e integrarlos en una propuesta que parta del significado intrínseco de educación como objeto de estudio científico autónomo.





A compreensão da relação entre educação e pensamento crítico sempre foi alvo de preocupação. Partimos da visão particular da pedagogia crítica para reconhecer indicadores de análise de pensamento crítico com significado atual. Faz-se uma análise de dois princípios enfatizados pela pedagogia: educar é formar adultos e educar é formar para o desenvolvimento cívico. Considerando que o desenvolvimento de pensamento crítico proposto por esta corrente está fortemente vinculado à relação sociedade-poder-educação, prosseguimos no intuito de encontrar o significado atual de uma educação crítica. Educar criticamente é formar indivíduos responsáveis e conscientes da sua condição. Assim, desenvolvemos as capacidades e disposições básicas, vinculadas à atividade comum interna, para que cada um se possa tornar ator e autor do seu projeto de vida. Tal implica conhecer o caráter e o sentido da educação que derivam da sua complexidade objetual e de uma orientação formativa temporal concreta.

